

Capítulo VIII

Interpretación general

1. El contexto argentino y las representaciones de los enseñantes
 - 1.1. La enseñanza de la lengua en Argentina
 - 1.2. Las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua
 - 1.3. Comentarios
2. Las representaciones y prácticas de los enseñantes
 - 2.1. Las tareas didácticas y las consignas
 - 2.1.1. Las interacciones en la actividad de enseñanza
 - 2.2. Las interacciones en relación con los objetos de saber y las representaciones de la enseñanza
 - 2.3. Comentarios
3. Las prácticas de los enseñantes y las características de los textos de los alumnos
 - 3.1. Las prácticas a través de los enunciados de las consignas
 - 3.2. Las características de los textos de los alumnos
 - 3.3. Comentarios
4. Análisis de las consignas desde la teoría de la actividad
 - 4.1. Introducción
 - 4.1.1. Las actividades de las clases de lengua mediadas por la actividad de lenguaje
 - 4.1.2. La metodología y su relación con la Didáctica de la lengua
 - 4.1.3. Algunos ejes tomados de la teoría de la actividad
 - 4.1.4. La teoría de la actividad y la planificación de la consigna
 - 4.1.5. Lo accional del lenguaje en Bronckart y la “influencia de los sentidos” en Luria
 - 4.2. Los datos
 - 4.2.1. Relación entre las clases y los textos producidos por los alumnos.
 - 4.2.2. Los datos analizados
 - 4.3. Comentarios
5. Conclusiones
 - 5.1. El punto de partida
 - 5.2. Acerca de las representaciones de la enseñanza y la práctica profesional
 - 5.3. Las teorías y las concepciones operantes en las representaciones
 - 5.4. Las relaciones entre el decir y el hacer de la enseñanza
 - 5.5. El aspecto dialógico de las consignas
 - 5.6. Las consignas como instrumento metodológico

1. El contexto argentino y las representaciones de los enseñantes

1.1. La enseñanza de la lengua en Argentina

La asignatura escolar que hacia la mitad del siglo XX era denominada *Lenguaje*, en la década del 60 fue identificada como *Lengua*, en los 80 fue *Comunicación y expresión*, en los 90, *Comunicación oral y escrita*, hoy vuelve a denominarse *Lengua* en los documentos oficiales y en los textos escolares.

La trayectoria de la designación no ha sido casual, sino, en alguna medida reveladora de los cambios de enfoques de enseñanza ocurridos al vaivén de las posiciones teóricas que subyacen en las decisiones de la política lingüística.

Pero como en la didáctica, en tanto disciplina de intervención, al decir de Bronckart (2002) la praxis es tanto la situación dentro del campo científico, como la situación en el campo social de la política; es decir, hay una doble demanda respecto de la enseñanza de la lengua materna, la primera, que es la de enseñar a leer y escribir y la segunda, que es la de la generación de los procesos de transposición de los resultados de investigaciones.

En esta perspectiva de análisis, en las dos últimas décadas los enfoques de la enseñanza de la lengua tomaron dos direcciones diferentes que fueron acentuándose en estrecha relación con los sesgos institucionales de la formación profesional. En el nivel primario, bajo la influencia de las teorías psicológicas (particularmente la posición piagetiana), el acento está puesto en el aprendizaje de los alumnos, mientras que en el nivel secundario, lo está en los objetos y contenidos de enseñanza (en particular, las tipologías textuales y el enfoque comunicativo), por lo que la transposición didáctica de las diversas corrientes de la lingüística orientó la evolución en este nivel.

Una de las posibles causas de la divergencia entre los niveles de formación tiene que ver con la naturaleza de las instituciones formadoras de enseñantes. Para formar profesores de nivel primario los Institutos de Formación Docente y las Facultades de Ciencias de la Educación centran el eje de la enseñanza en lo psico-pedagógico, mientras que para los profesores de

nivel secundario, las Facultades de Letras y algunos Institutos de Profesorado desarrollan una formación centrada en lo lingüístico-literario.

Esta situación divergente comienza a estructurarse en la década del 80, época en la que se produce una adhesión implícita a las concepciones idealistas del lenguaje humano sustentadas por Chomsky (1975), en conjunción con los modelos psicológicos constructivistas de orientación piagetiana (c.f. Ferreiro, 1979; Bratosevich, 1983).

En la actualidad, en el marco de una reforma educativa nacional que se lleva a cabo desde 1994, las posiciones constructivistas, hegemónicas en el nivel primario, han modificado algunas de sus propuestas didácticas centradas en los estadios, debido a la influencia de investigaciones como la de Tolchinsky (1993) y a la revalorización de algunas nociones de la psicología socio-histórica; cabe señalar aquí las propuestas de alfabetización centradas en la comprensión lectora, en las que trabajan docentes e investigadores desde fines de los años 80, dirigidos por Berta Braslavsky (2004), que no han alcanzado aún una divulgación masiva a través de los centros de formación de profesores.

Por otra parte, la introducción de los modelos cognitivistas de la comprensión y de la producción textuales (Van Dijk, 1972/1980), se articuló con la concepción generativista en lo que respecta a considerar al lenguaje como un “órgano” mental innato y los discursos/textos como “derivados prácticos” de esta “competencia lingüística”. Al nivel de los programas escolares este enfoque conjugado de dos corrientes se traduce en propuestas de análisis de textos narrativos y expositivos, más centrada en procedimientos de la comprensión que en la producción textual escrita.

La tendencia que se propuso como “lingüística aplicada”, campo de encuentro de la lingüística, la psicología, la sociología, la pedagogía, la didáctica, fue sintetizada por Viramonte (1992: 27) de la siguiente manera: “Quien desarrolle sus actividades en el área de enseñanza de la lengua (ya sea materna o extranjera) de una manera u otra está haciendo lingüística aplicada”. Pero, en realidad, esta aserción ha quedado en las propuestas pedagógicas como una expresión de deseo, que no llegó a formalizarse, excepto en la reducción de algunos conceptos y categorías lingüísticas trasladadas al ámbito de la enseñanza de la Lengua (es el caso de nociones de “macroestructura semántica” y “cohesión y coherencia” tomadas de Van Dijk y de Halliday respectivamente).

Puede observarse un desequilibrio en estas propuestas que adhirieron a la necesidad de la articulación de las Ciencias del Lenguaje, pues la Psicología, como ciencia que enfoca el objeto lenguaje, no tiene su espacio a un nivel que no sea subordinado a la Lingüística; en este sentido se trataría de una cierta jerarquización disciplinar, no una articulación entre disciplinas, lo que produce un desajuste en el terreno didáctico, me refiero a las nociones difusas instrumentadas, como es el caso de “cognición”.

Es este un punto de discusión en el que podrían centrarse las decisiones de la transposición didáctica hoy.

Como elemento significativo de la situación actual en la enseñanza de la lengua, aparecen en los últimos manuales escolares, tanto de nivel primario como de secundario, nociones de gramática estructural caracterizadas como información necesaria, pero en forma de “apéndice”, “glosario” o “banco de datos”, fuera de la organización textual. Esta presencia indicaría una vigencia subyacente en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua, aun cuando en los procesos de formación los contenidos gramaticales no están curricularmente integrados.

En coincidencia con esta observación, los documentos oficiales producidos por especialistas convocados por el Ministerio de Cultura y Educación (1996) presentan la misma división contradictoria respecto de los contenidos y sus posibilidades de instrumentación; es decir, se refuerzan las posturas aplicacionistas explícitamente, sin propuestas de transposición que integren el conjunto de contenidos específicos; puede decirse que no hay una instrumentación didáctica necesaria para conceptualizar las propiedades de los textos/discursos y las nociones gramaticales.

Algunas propuestas didácticas intentan una sustitución exacta de categorías de la gramática oracional por la textual (Cortés y Bollini, 1994), como si las nociones gramaticales estuvieran adquiridas por los alumnos en su paso por el primario y en el secundario se tratara de instruirlos en gramática textual cuando, en realidad, no se produce la adquisición y, por otra parte, los enfoques de las disciplinas difieren en el objeto de investigación.

El problema planteado actualmente radica en cómo realizar las transposiciones didácticas necesarias de los contenidos gramaticales, articulados éstos según concepciones del lenguaje para que resulten instrumentales en las actividades de lectura y escritura; lo que no significa considerar la gramática como contenido complementario, por el contrario, se trata de formular qué contenidos gramaticales deberían elaborarse como objetos a ser enseñados.

El tema de debate que está instalado es si la enseñanza de la gramática debe ser la actividad metalingüística (como análisis autorreferencial del lenguaje), posición que parece defender Olson (1997), o debe constituirse como un objeto de enseñanza en sí (objetivado en su propia sistematización teórica), como lo presenta Schneuwly (1998) o pueden organizarse transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales en un orden didáctico, en función de un uso social, como lo plantea Bronckart (2002b).

Estas decisiones aún no han sido tomadas, pero el problema planteado deberá resolverse en la praxis didáctica en la medida en que este campo disciplinar lo enfoque como objeto de investigación.

1. 2. Las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua

El análisis de las entrevistas realizadas a los tres grupos de enseñantes: practicantes de primario, profesores de primario y profesores de secundario, tuvo la finalidad de indagar en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua; es así como esta información, puesta en relación con el panorama del contexto argentino esbozado, ofrece una posibilidad más ajustada de conocimiento y caracterización del estado actual de la enseñanza de la lengua en el ámbito particular de San Carlos de Bariloche. Si bien estos resultados no dan cuenta de la generalidad de la enseñanza de la lengua en Argentina, no obstante, aparecen algunos aspectos comunes al encuadre nacional que sostiene la enseñanza de la lengua materna.

A la pregunta ¿desde dónde enseñan los docentes? la hipótesis sobre las respuestas apuntaba a concepciones del lenguaje o de la lengua, es decir, un referencia específica.

Como un resultado contundente surge que el conocimiento de la lengua operante desde el **sentido común** es el que prevalece como referencia convalidada en los tres grupos de enseñantes entrevistados, mientras que casi todos enuncian acerca de otros enfoques teóricos y no llegan a articularlos en la práctica, como se analiza más adelante.

Tomo aquí la noción de Bourdieu (1997/1999:131), para quien el sentido común es “un conjunto de lugares comunes (en sentido lato), tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia e incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo”. Lo define además, dentro de los esquemas clasificadores (estructuras estructurantes), que posibilitan el acuerdo o el desacuerdo de agentes situados en un espacio social.

En esta delimitación de la categoría, puede verse cómo distintos contenidos de enseñanza están ubicados dentro del esquema clasificador del sentido común: entre los practicantes, por una parte, el *constructivismo* (en cuanto aplicación de la psicogénesis de la lengua como propuesta didáctica implícita o no cuestionada), también la noción de *zona de desarrollo próximo* (referida a la interacción entre alumnos); se trata de conocimientos que se instrumentan desde el esquema del sentido común por estar tácitamente aceptados y servir de acuerdos en los intercambios comunicativos.

Por otra parte, en el mismo grupo, como otros conocimientos, hay referencias de disciplinas como Psicología social y Sociolingüística.

Entre los profesores de primario, en cambio, las referencias teóricas no aparecen y se remiten a los manuales producidos para los alumnos, mencionando las editoriales, con excepción de dos enseñantes, una que cita a Piaget, Vygotski y Ausubel y otra a Rodari.

Los profesores de nivel secundario remiten a las disciplinas pero no recuerdan autores, excepto dos, que mencionaron a Van Dijk.

Es necesario tener en cuenta que las teorías relevadas tienen un carácter más implícito que explícito como construcciones coherentes. En algunos casos hay contradicciones teóricas, en particular la referencia de Vygotski en el marco de posturas cognitivistas o de concepciones de lo grupal tomadas de la teoría de Psicología Social de E. Pichon Rivière, de amplia difusión en los ámbitos de formación docente en los últimos veinte años en Argentina.

El **saber hacer** de la docencia parece estar situado por encima de las concepciones teóricas, lo que indicaría que éstas tienen escasa influencia en relación con el objeto de enseñanza de la asignatura escolar, o bien que, por tratarse de una actividad que desarrolla capacidades instrumentales, como leer y escribir, el hacer profesional apunta concretamente a la realización de las acciones conocidas y experimentadas por cada agente formador.

En este sentido el criterio de consenso social actual frente a las decisiones sobre **qué enseñar** oculta o no ayuda a que se reconozcan oposiciones respecto de diversas concepciones presentadas.

El *enfoque comunicativo*, las teorías del *discurso y el texto*, tanto como la *tradición gramatical*, los *enfoques cognitivos o interaccionistas*, aun cuando sean conocidos, no constituyen marcos epistemológicos conscientemente asumidos o, por lo menos, puestos en conjunción con la propia práctica al ser ésta evaluada por lo enseñantes entrevistados.

Se observó que predominan las **concepciones implícitas** frente a la opción dilemática entre enseñar **lectura y escritura o gramática**.

Esto pone de manifiesto una escasa reflexión teórica sobre el hecho comunicativo, a pesar de las reiteradas manifestaciones a favor del *enfoque comunicativo*; llama la atención que la problemática de la enseñanza de la lengua en su carácter de instrumento y objeto de estudio, al mismo tiempo, sea considerada por la mayoría de los docentes en el marco de dificultades de resolución en la propia acción, sin referentes teóricos.

Respecto de la eficacia de las consignas, la **organización de la clase** depende, por lo general, de que estén bien formuladas, aunque otros consideran que sirven para la **evaluación** de los contenidos y para evaluar los procesos de los alumnos.

Además de tener la finalidad de organizar la clase, afirman que deben ser **claras para ser entendidas y pensadas en función de su resolución**.

Podría decirse que las consignas son concebidas como instrumentos que organizan la tarea, evalúan y permiten resolver, por lo que también se inscriben en el marco del saber hacer docente, separado de las concepciones teóricas.

Por otra parte, se destacan cuatro enfoques de planificación como lógicas que operan superponiéndose institucionalmente, sin que parezca mediar una discusión desde la asignatura como área de planificación del conocimiento específico: el que parte de **los alumnos** como destinatarios de la acción, el centrado en los **contenidos a enseñar**, el que se orienta en la **forma de la planificación** (proyecto o temas) y el basado en la **organización temporal** de realización de la actividad.

Las concepciones de la planificación guardan coherencia con la concepción de resolución en la propia práctica, se organizan desde el sentido común y tienen la referencia del saber hacer acumulado en la propia experiencia.

1.3. Comentarios

Como lo formulara a nivel de hipótesis, la mayoría de los enseñantes evalúan negativamente los efectos de sus intervenciones respecto del aprendizaje logrado por los alumnos, es decir, creen que aprenden menos de lo esperado, excepto los practicantes, quienes, por la escasa experiencia acumulada, eluden la respuesta. Se trata de observar la distancia entre un ideal

propuesto y a la realidad lograda con los alumnos, por lo que podría inferirse una especie de idealización del rol profesional, con objetivos inalcanzables, difusos o formulados de modo inadecuado para la pertinencia de la actividad.

Los profesores de secundario son críticos respecto de su propia práctica y sostienen que se necesitan cambios también a nivel del sistema educativo, mientras que los profesores de primario, no reflexionan sobre cambios en la propia práctica y esperan cambios en el sistema. Lo registrado a partir de los años 80 en los espacios de enseñanza de la lengua, a través de algunos manuales escolares y textos de divulgación de propuestas didácticas tiene relación con estas representaciones en las que las sustituciones de objetos de enseñanza muestran que no es posible demandar un conocimiento que no ha sido distribuido oportunamente, en este caso los conocimientos lingüísticos.

En el grupo de practicantes, que son a la vez los más jóvenes, la falta de registro de una situación problemática (carecen de contenidos gramaticales como objeto de enseñanza) sería un indicador de posiciones implícitas espontaneístas en la formación de formadores. Se refuerza con esto la hipótesis de la incidencia de la representación colectiva, cuyo eje conceptual articula el constructivismo de cuño piagetiano con el generativismo implícito, como ideología subyacente instalada.

Por otra parte, aunque aparezcan en los enunciados de las entrevistas las referencias a Vygotski y al concepto de “zona de desarrollo próximo”, no están planteadas en relación con la acción docente. La teoría nueva -en este caso la de Vygotski- no aparece integrada en la representación colectiva.

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

El objeto de enseñanza de la lengua permanece difuso, en un extremo aparecen tecnicismos descriptivos y en otro, prácticas irreflexivas, como una muestra de la ausencia de la intervención didáctica direccionalizada, es decir, falta una transposición formulada en términos específicos de *diseño cultural* (Del Río y Alvarez, 2002). Para superar la dicotomía deberá realizarse una intervención consciente para articular enfoques formativos. Por el momento, en las universidades se elaboran diagnósticos y se practican intervenciones didácticas que apuntan a mejorar las capacidades de leer y escribir de los ingresantes, en los primeros años de las formaciones académicas; pero esto no deja de ser un indicador más de las dificultades en la enseñanza, aún no se asume el problema como objeto de investigación didáctica en la comunidad científica.

2. Las representaciones y prácticas de los enseñantes

2.1. Las tareas didácticas y las consignas.

Para analizar las tareas de la enseñanza de la lengua, es decir, las **tareas didácticas**, se enfocó la relación existente entre los objetos de saber (conceptos, nociones o habilidad) que deben “descubrirse” o llevarse a la práctica, como objetos vehiculizados en las consignas.

Las tareas inscriptas en unas actividades, con determinados fines y en un contexto epistemológico escolar, pusieron en evidencia la relación tarea-objeto de enseñanza en la consigna de cada clase y sus posteriores reformulaciones en la interacción dialógica enseñante-alumnos.

En esta reorganización didáctica, las tareas de las 30 clases se identificaron como actividades diversas: *instrucciones para bañarse, descripción de juguetes, reconocer las partes de la*

historieta, reconocer la sílaba, escribir un cuento, escribir una nota de opinión, reconocer el formato del periódico, leer historietas, analizar canciones, etc.

La relación con los objetos de enseñanza se dio a través de las actividades de comprensión o producción textual, como actividad mediadora de esa relación escolar en la lengua materna; en algunos casos se trató de una noción (*leer un texto y reconocer la organización del tema, reconocer la sílaba, reconocer recursos de un texto lírico, completar oraciones con verbos*), en otros, un concepto o varios (*definir función y trama de un texto, reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático, reconocer el objeto indirecto, reconocer los verbos irregulares*) y, en la mayoría, el objeto de saber son las habilidades incluidas en las mismas actividades de leer y escribir, concretizadas en géneros (*instrucciones para bañarse, escribir un cuento, leer historietas, hacer un resumen, leer un texto y reconocer temas por párrafos, describir una entrevista sin rasgos de oralidad, buscar avisos publicitarios*).

Las relaciones entre cada consigna en particular y las reformulaciones realizadas a la misma en el transcurso de la clase permitieron analizar las **evoluciones internas de las tareas** en cada una de las clases observadas y fue mediante este análisis que extraje algunas características de las consignas en lo que hace a su eficacia respecto de la tarea; asimismo pueden verse aspectos de las consignas como acciones de lenguaje:

Respecto de la actividad:

- a) Consignas que guían un orden de acciones a realizar
- b) Consignas que presentan la actividad en general
- c) Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí.

En relación con la tarea:

- d) Consignas que plantean una tarea
- e) Consignas que plantean dos o más tareas

En cuanto a la finalidad de la acción:

- f) Consignas que proponen llegar a una meta
- g) Consignas que proponen un producto
- h) Consignas que proponen la actividad en sí misma
- i) Consignas que proponen la aplicación de nociones teóricas

En esta clasificación puede verse que en una dirección, se enfoca la actividad en general y en otra, las acciones o el desarrollo de las mismas. Dicho de otro modo, la desintegración aparece a nivel de contenidos y actividad. De aquí, podría surgir la necesidad de integrar en las consignas **la meta de las acciones y el producto de la actividad**, así como la actividad y las acciones que la realizan deberían precisarse en el texto de la misma consigna (lo que a veces aparece en la reformulación). Se trataría de enunciar frente a dos tareas, dos consignas, en tanto son dos guías de acciones a realizar.

Las dificultades en la formulación ponen en evidencia que no se planifica atendiendo al nivel de operacionalización logrado por los alumnos, es decir, atendiendo a los interlocutores concretos que operan en una determinada *zona sincrética de representación*.

2.1. 1. Las interacciones en la actividad de enseñanza

Se tuvo en cuenta, además, la relación entre las consignas en sentido estricto y las interacciones de las clases en función de definir el reagrupamiento de las tareas.

En este sentido el foco del análisis se puso en la relación entre **la tarea y el objeto de enseñanza**, de allí se desprendió la naturaleza de la actividad de la clase, diferenciándose, de este modo, dos actividades básicas en las clases de lengua: la **lectura** y la **escritura**.

La indagación en las características de estas actividades señala un estado de la enseñanza de la lengua como actividad planificada o no; las actividades indican sobre el ritmo y modo de producción en cada clase y su relación con secuencias didácticas (o la ausencia de este nivel de planificación).

La lectura y la escritura como actividades tienen desarrollos y, por lo tanto, procesos diferentes: si bien la lectura exige operaciones de atención voluntaria, la actividad de

escritura, además, exige una mayor precisión en la planificación. En nivel primario hay más escritura en las clases de docentes titulares que en las de los practicantes, éstos realizaron más actividad de lectura y, por lo general, la escritura es la actividad propuesta que no llegan a realizar los alumnos (en casi todos los casos, debido al error de cálculo en el tiempo de la clase).

2.2. Las interacciones en relación con los objetos de saber y las representaciones de la enseñanza

En cuanto a las nociones utilizadas por los enseñantes en la interacción con los alumnos se distinguieron las nociones **teóricas** y las nociones **didácticas**. Las primeras remiten a conceptos tomados en préstamo de diversas áreas de las ciencias del lenguaje y las segundas, a formas de conceptualización más o menos canonizadas en el ámbito escolar, por lo general se trata de analogías o explicaciones simplificadas.

La organización de los objetos de saber escolarizados como nociones teóricas procedentes de campos disciplinares diversos, que circularon convertidos en objetos de enseñanza en las clases observadas fueron los siguientes: **funciones del lenguaje, tema, géneros y tipos textuales y gramática**.

Los orígenes de referencias teóricas reconocidas se distribuyeron entre la Pragmática, las Ciencias del Discurso y la Gramática. Pero hay nociones que, a pesar de provenir de un campo disciplinar específico, el trayecto de transposición didáctica hizo que en el aula prevaleciera como referencia el sentido común, no la disciplina.

Este aspecto de la relación entre lo nocional y el sentido común presenta coincidencias con los resultados del análisis de las representaciones sociales del capítulo VI, que mostraba, en los tres grupos entrevistados, el sentido común organizando la enseñanza de la lengua como esquema estructurante.

Otra relación entre los datos del capítulo V y el capítulo VI es la siguiente: puede verse que las Ciencias del discurso como referente presentan la mayor concentración entre los practicantes de primario, que la Gramática es la referencia más importante entre los profesores de primario, mientras que la Pragmática es la tendencia más fuerte en el secundario.

Al mismo tiempo, estos enfoques tienen relación con las políticas de la Reforma Educativa (c.f. Cap.II.) que produjo textos de divulgación y manuales escolares con transposiciones didácticas desde los enfoques de la Lingüística textual y de la interacción comunicativa en la selección de los objetos a ser enseñados. En este sentido, también puede verse que, entre los practicantes, las políticas de formación giran alrededor de propuestas que enfocan los textos genéricamente, como inversión de las prácticas de enseñanza tradicionales.

Por otra parte, si la Gramática mantiene su carácter referencial, se debe a la necesidad de instrumentar algunas formas lingüísticas indispensables en la enseñanza de la escritura por quienes son los responsables directos, los profesores de primario.

En el secundario el enfoque pragmático tiene la finalidad de desarrollar las capacidades de uso del instrumento.

Respecto de la distribución de los préstamos disciplinares en relación con cada grupo de enseñantes, puede verse que **funciones del lenguaje** tiene una concentración mayor en el nivel secundario, mientras **la gramática** ocupa el primer lugar entre los docentes de nivel primario. Por otra parte, **géneros y tipos textuales** predominan entre los practicantes de nivel primario.

Estas tres tendencias mostrarían, en alguna medida, las líneas de formación vigentes y, en otra dirección, permiten visualizar los conocimientos que los alumnos adquieren en función de las formaciones de los enseñantes, dos aspectos de la actividad de enseñanza de la lengua escolarizada que se desarrolla bajo múltiples influencias culturales.

En la relación entre objetos de enseñanza y tareas, entre practicantes de primario, la realización de acciones sin detenerse en la explicación de nociones, indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Como correspondencia, se vio la escasez de nociones instrumentales específicas que los alumnos debieran relacionar al realizar la tarea.

En el nivel primario, aunque los profesores no se detienen en las nociones teóricas, en algunos casos las mencionan al reformular la tarea.

En cambio, entre los profesores de secundario la relación objeto de enseñanza-tarea está particularmente centrada en nociones teóricas, excepto en dos clases, en las que las acciones de la actividad de escritura y de lectura, constituyen el objeto de enseñanza como práctica discursiva.

Respecto de la noción de **texto** se observó una polisemia, que agrupé en cuatro categorías según se puso de manifiesto en los sentidos atribuidos (a través de las interacciones de las clases): texto como **tipo de texto**, texto como **género**, texto como **soporte de contenidos** y texto como **estructura**.

Esto da cuenta de las diversas concepciones que vehiculiza un término que es utilizado mayormente desde el sentido común. La relación entre las consignas y las reformulaciones fue el procedimiento metodológico que permitió establecer la presencia de una u otra concepción en el sentido atribuido a la noción en cada clase.

Es así como la noción de **tipo de texto** remite a la clasificación en cuanto a características estructurales o discursivas, asociada al reconocimiento de funciones del lenguaje en unos casos o a la composición discursiva en otros.

A diferencia de la clasificación de tipos de textos, que atiende a características de diversa índole, en cuatro clases apareció la concepción del texto como **estructura**, que enfoca la organización interna de los textos. Por otra parte, en dos clases, apareció la concepción de texto como estructura que se realiza en las acciones de la actividad. Se trata de una concepción canonizada en el ámbito escolar, que se instrumenta como un “saber reconocer las partes del texto” en la actividad de lectura para “saber hacer el texto” en la actividad de escritura, siempre atendiendo a un carácter abstracto de la textualización.

Lo que denominé texto como **soporte de contenido** en realidad no enfoca el texto en sí, en su carácter de construcción, sino como vehículo de ideas, nociones discursivas o contenidos técnicos de gramática. Es el significado de texto desde el sentido común, que atraviesa el concepto para presentar otro objeto de enseñanza.

La noción de **género**, si bien está implícita en las clases (ocho), puede reconocerse cuando se hace referencia al uso del texto leído o producido, lo que también aparece en el enfoque global del texto como objeto con una determinada finalidad social.

Entre los practicantes de primario el texto aparece asociado mayormente a género, mientras, entre los profesores de secundario, está más próximo a estructura, tanto en la actividad de lectura como en la de escritura, lo que podría indicar las diferentes influencias de la formación en los enseñantes.

De los resultados del análisis surge la oposición entre enseñar **lectura y escritura** o **gramática**, oposición ésta sin fundamentos explícitos, que se estructura en el sentido común del saber hacer didáctico asumido entre los practicantes.

En lo que hace a los contenidos gramaticales, hay una contradicción en nivel primario, puesto son necesarios desde el enfoque curricular y no se sabe cómo enseñarlos en relación con los textos y los discursos, ya que éstos aparecen como objetos de enseñanza renovados a nivel de proposiciones didácticas, pero no incluyen nociones gramaticales.

Por lo tanto, si en el nivel primario la sintaxis es un objeto insoslayable a ser enseñado en cuanto mecanismo de textualización, podría considerarse como un indicio de “currículum oculto” la división que se produce en los ámbitos educativos entre los objetos de enseñanza novedosos y los fosilizados.

Las nociones diversas que pueden agruparse como “metalingüísticas”, pertenecientes al sistema de la lengua, muestran una característica común, la de representación de elementos

generales, estabilizados entre las nociones escolarizadas. La mayoría tiene relación directa con la actividad de escritura, en función de la ortografía (sílabas, errores de ortografía, acentos, letras y sonidos, signos de puntuación), aunque también se trata de nociones que provienen del campo de la semántica (sinónimos, hiperónimos, denotación, connotación, coherencia) o de nociones ambiguas, como “frase” que en español se sitúa entre la sintaxis y el sentido construido, es decir, próxima a las nociones de cohesión y coherencia, diferenciándose de la noción gramatical de oración.

El agrupamiento de las nociones gramaticales comprende específicamente las nociones de morfología y sintaxis que han sido verbalizadas en las clases. Puede notarse que la mayor concentración está en las clases de docentes de primaria (7), en segundo lugar en las de los profesores de secundario (5) y en último término aparecen las clases de practicantes (2). En total se trata de nociones gramaticales que corresponden a 14 clases, es decir, una tercera parte de las clases analizadas.

2.3. Comentarios

A través de las relaciones de los análisis realizados pueden reconocerse algunos efectos de la transposición didáctica.

Las concepciones discursivo-textuales han comenzado a modificar la representación del objeto de enseñanza en los distintos grupos de enseñantes, aunque las articulaciones didácticas necesitan unos desarrollos que las vuelvan instrumentales para los alumnos.

La divulgación de las teorías discursivas y textuales se produjo en primera instancia –a través de la capacitación– en los sectores que ya han incorporado la noción de **texto como objeto, producto de una situación comunicativa** (enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario).

De todos modos, el nivel de transposición didáctica no es el mismo. Los practicantes parecen contar con la herramienta sin tener en claro cómo usarla. En el nivel secundario hay una mayor operacionalidad con el género de texto (fundamentalmente en la lectura), pero con una característica: las estrategias didácticas se basan en el sentido común, no aparecieron referencias teóricas explícitas que las sustentaran. Por lo mismo, pudo verse que coinciden quienes no reflexionan sobre el hecho de tener como objeto de enseñanza el instrumento de la comunicación y quienes conciben el texto como construcción, un saber hacer práctico.

Por otra parte, la asociación entre enseñar lectura y escritura y la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, que aparece entre practicantes y profesores de secundario como un enfoque pragmático, al privilegiar el uso y la comunicación, está escindida de las prácticas y las concepciones que toman la sintaxis como objeto de enseñanza. La gramática está presente como contenido referencial entre profesores de primario, separado de la lectura y la escritura, asociado a la clasificación de nociones. En el secundario hay una definición clara sobre la necesidad de enseñar gramática entre los profesores que privilegian el objeto texto en la práctica y el enfoque comunicativo como referencia teórica, pero no aparece la correlación con la propuesta en los contenidos concretos de las clases de secundario.

Del análisis de los manuales escolares se observa, en las propuestas aplicacionistas textuales, que el llamado micronivel sintáctico requiere la información previa de la gramática como disciplina de referencia y, en la medida en que esta información está fragmentada y diluida en los programas de los distintos niveles, la deformación fue tomando cuenta en lo que respecta a las nociones didácticas, por lo que el estado actual de enseñanza de categorías gramaticales se redujo considerablemente (en los casos en que es aún objeto de enseñanza) a las categorías de sujeto/predicado y algunas clases de palabras. Se ha incorporado la noción de la función semántico-sintáctica “conectores”, pero sin caracterización morfológica, lo que aumenta el nivel de confusión entre las nociones gramaticales.

3. Las prácticas de los enseñantes en relación con las características de los textos de los alumnos

3.1. Las prácticas a través de los enunciados de las consignas

Del análisis lingüístico realizado de las interacciones de las clases, que fuera presentado en el capítulo V, pudo identificarse el tipo discursivo movilizado en la enseñanza de la lengua en las 30 clases analizadas como discurso interactivo-teórico.

Según Bronckart (1997) el discurso interactivo y el discurso teórico presentan una conjunción entre el mundo discursivo que crean y el mundo ordinario de la interacción, situados en el orden del *exponer*, en este marco, cada consigna de tarea fue considerada como el **dispositivo concreto** utilizado (en cada clase según la **lógica particular** de cada enseñante), para abordar las **intervenciones didácticas** en los procesos de interacción con los alumnos.

Como fuera mencionado anteriormente, la elección de diez enseñantes practicantes de primario, diez profesores de primario y diez profesores de secundario para analizar las consignas, se basó, por una parte, en la necesidad de indagar qué relaciones de continuidad o de ruptura existen en los dos niveles de escolaridad básicos en la enseñanza de la lengua y, por otra parte, en el hecho de que tomar un grupo de practicantes de primario y un grupo de profesores del mismo nivel, permitiría comparar, en alguna medida, el estado de la formación y la transformación operada en la profesión con el desarrollo de la misma. El grupo de los profesores de secundario pondría de relieve el aspecto de ruptura o continuidad entre los niveles, preocupación actual manifiesta de las políticas educativas, en particular respecto de la enseñanza de la lengua en Argentina.

En las 30 clases analizadas se observó que: 1) En las prácticas de los practicantes de primario puede verse una tendencia a realizar acciones sin detenerse en las nociones (**hacer instrucciones, describir juguetes, escribir cuentos, escribir nota de opinión, leer historietas, escuchar canciones**), lo que indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Sólo tres casos (**reconocer partes de la historieta y reconocer la sílaba, escribir un cuento**) introducen las nociones específicas que los alumnos deben relacionar con la tarea realizada.

2) Entre los profesores de nivel primario, las tareas de **completar** (3), **describir** (1) y **analizar** (2) están en relación con las nociones teóricas, las otras (**resolver, armar, escribir, crear diálogo**) no se detienen en las nociones teóricas, en algunos casos las mencionan al reformular la tarea.

3) En las prácticas de los profesores de secundario pudo verse que la relación entre objeto de enseñanza y tarea está prácticamente centrada en nociones teóricas, excepto en 2 clases en las que las acciones de la actividad de escritura y de lectura, constituyen el objeto de enseñanza del proceso de **argumentar** sobre el que reflexionarán a posteriori.

El modelo de organización del pensamiento de los alumnos es, aún en épocas multimediales de la comunicación, como la actual, una decisión del modelo que instrumente la formación escolar, por lo tanto, las consignas consideradas como modelos de pensamiento vehiculizados en las acciones de lenguaje de los enseñantes, producirán inevitablemente un determinado efecto. Se trata de la idea vygotskiana de internalización reelaborada con precisión por Bruner (1988) respecto de la manera en la que llegamos a interpretar nuestro propio texto, la “lectura de nosotros mismos.”

En el sentido de actitud que emplea Bruner, las consignas constituyen actitudes de negociación sobre la actitud que se serán características del mundo hacia el cual los alumnos adoptarán sus actitudes. La mediación del lenguaje según los desarrollos de los modelos incorporados, permitirá una u otra interpretación posible del mundo.

La relación entre la consigna y los textos de los alumnos ofrece la posibilidad de observar en interjuego tanto la **acción verbal desplegada** por quien enseña, como la **acción mental realizada** por quien aprende, que se materializará en los productos textuales como tarea.

Los objetivos del análisis, como se presentó en el capítulo VII, tuvieron en cuenta la finalidad explicitada más o menos en la consigna y la formulación del desarrollo de la tarea, para cotejar después los datos con la realización efectiva de los alumnos.

Como pudo verse, en las nueve situaciones de clases se siguió un orden de presentación de los datos analizados de acuerdo con los tipos de consignas, que fueron categorizadas según las situaciones de la actividad.

En algunas consignas hay diversidad de actividades (leer/escribir) y tareas (P.Prof.2, P.Prof.3, S. Prof. 1, S.Prof.3), lo que se tuvo en cuenta al organizar las categorías, debido a que los alumnos separaron en la producción escrita las tareas.

La unidad de análisis **consigna-tarea-producción** permitió enfocar las operaciones de la relación interpsicológica específicamente. Y, en el tipo de andamiaje que cada enseñante organizó con los textos de las consignas, explícita o implícitamente se desplegaron unas prácticas con saberes -articulados o yuxtapuestos-, actuando de este modo el lenguaje en la organización mental de los alumnos para realizar las tareas escritas.

A partir de la comparación y clasificación de las diferentes consignas, se caracterizaron tres tipos de prácticas didácticas, según la finalidad verbalizada y la propuesta de textualización vehiculizada, en función de las situaciones demandadas a los alumnos.

Esta clasificación presentó un orden decreciente a partir de la textualización autónoma de los alumnos:

A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma.

B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas.

C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores.

Pudo verse que algunas prácticas de enseñanza están centradas en la capacidad de lenguaje (situaciones A y B.2) y otras (B.1 y C) en la lengua como sistema representacional.

De todos modos, las articulaciones teórico-prácticas no parecerían guardar un nivel de coherencia que permitiera definir el objeto de enseñanza: la lengua o las prácticas de lenguaje. En este sentido la tarea escrita propuesta remitió a diversas concepciones, tanto las vehiculizadas en carácter de objetos discursivos en la enseñanza, como a las representaciones o creencias, desde las que se seleccionaron los contenidos a ser enseñados.

3.2. Las características de los textos de los alumnos

El análisis de los **textos como productos reales del trabajo** realizados por escrito (por los alumnos de las nueve clases), puestos en relación con los textos de las consignas de los enseñantes de cada clase, permitió conocer algo más detenidamente cómo los alumnos internalizaron nociones y procedimientos enseñados.

Como fuera explicitado antes, se buscó analizar el pasaje de la relación interpsicológica al efecto intrapsicológico.

Esta finalidad, central en la investigación, utilizó los textos de los alumnos para evaluar el efecto de la actividad de enseñanza a través del producto concreto de la misma.

Dicho de otro modo, el análisis realizado, al afinar el conocimiento respecto de cómo el **trabajo prescripto opera sobre el trabajo real**, como metodología apuntó a recorrer el trayecto genético de la enseñanza en situaciones concretas para llegar a la planificación.

Lo que cada docente considera como producción textual escrita de los alumnos tiene diversos sesgos, por eso, como se observó antes, algunas producciones verbales pudieron ser analizadas como textos, siguiendo el método de análisis textual de Bronckart (1997), mientras que otros trabajos, que no eran textos, sino ejercicios de copias, de resumen o de clasificación, fueron abordados mediante procedimientos que permitieron atender a la significatividad y al aspecto dialógico de la tarea escolar como actividad.

El análisis realizado se organizó en relación con a) la finalidad de la consigna (respecto del género y el contenido), b) en relación con el grado de dominio de los mecanismos de textualización (uso de conectores, relaciones anafóricas y correlaciones de tiempos verbales) para atender al plano de la coherencia temática y, c) en relación con la enunciación (marcas de voces y procedimientos de modalización) en función de la coherencia pragmática.

Como se indicó, el dispositivo de análisis recorrió el siguiente orden metodológico:

1. El tipo de actividad del alumno, de documento producido y de contenido de los textos

2. La organización general de los textos

3. La textualización y la posición enunciativa

4. Otras características de los textos

Los objetivos perseguidos fueron: para 1 y 2, mostrar cómo el alumno había comprendido y ejecutado la consigna dada: a) sobre el plan del tipo de actividad en general y del contenido de los textos; b) sobre el plan del tipo de producción verbal más o menos explícitamente entendida a partir de la consigna).

El punto 3 buscó mostrar qué consecuencias produjeron las consignas en cuanto a la comprensión de las mismas y en cuanto al dominio de las principales operaciones implicadas en la gestión de un texto: conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, gestión de voces y modalizaciones.

Con el punto 4 se apuntó a relevar en la realización de la actividad de escritura las características ortográficas y sintácticas que permiten observar el grado de operacionalidad técnica de los alumnos.

En cuanto a las consecuencias de las consignas, cabe destacar que las que tuvieron efectos positivos, en el sentido de direccionar la escritura en tanto composición textual autónoma, se registran las consignas de P.Prac.1, S.Prof.2 y S. Prof.3 que condujeron una realización precisa y eficaz.

Por otro lado, están las consignas cuyos efectos resultaron difusos o confundieron a los alumnos en la operacionalización: P. Prac. 3, P. Prof.2 y P.Prof. 3.

Respecto de la ortografía, en general los errores son prácticamente los mismos en el primario y en el secundario, la ausencia de la tilde y la confusión de los grafemas/fonemas s/c, c/z y b/v.

En síntesis, un recorrido por los textos de los alumnos a partir de las caracterizaciones de las situaciones de producción generadas por las consignas de los enseñantes, muestran una diversidad de efectos, a la vez que permiten reconocer algunas constantes en las realizaciones de las tareas escritas. Expongo brevemente a continuación algunas características significativas:

A.2. (Primario. Prac.1). Se logra la comprensión de la consigna en la producción de las instrucciones, con un relativo dominio del género propuesto y, a través de los niveles de análisis, la infraestructura, como nivel más profundo de la arquitectura textual resulta de decisiones tomadas, en primera instancia, a nivel de la enunciación, desde donde se organiza la selección de las formas lingüísticas de la textualización.

Tanto la consigna dada en la clase: “seguir las órdenes”, como la consigna de la tarea: “realicen las instrucciones para hacer”, operan como dos aspectos extratextuales determinantes del género textual asumido por la mayoría de los alumnos. En lo que hace a los mecanismos de textualización, el uso del infinitivo y la numeración de las acciones son las marcas del género en la ejecución de los textos.

Esto se nota por contraste con los textos que, en lugar del género instrucciones, producen un esquema de relato, organizado en la temporalidad con la conexión (después) y en el presente histórico de los verbos utilizados, desde la acción ya realizada o realizada habitualmente.

En el plano de la textualización el uso de abundantes formas pronominales es un indicador de cohesión que no presenta obstáculos, pese a la corta edad de los autores.

La administración de voces, aun cuando restringida a la voz del narrador produce el efecto de la coherencia pragmática buscado, sin desviarse de la finalidad del texto.

En cambio, en la situación que sigue, puede observarse el efecto de la consigna muy abierta como índice de falta de direccionalidad:

A.2. (Primario. Prof. 2). Los textos de opinión realizados espontáneamente en clase tienen la ambigüedad que presentaba la consigna al referirse al tema: “¿de qué nos habla el texto?”, sin aclarar de cuál se trataba, si el tema discutido en clase o el tema de una nota de periodística leída (*La pesadilla de viajar en Buenos Aires*).

Hay dos indicaciones posibles. Algunos enfocan el tema del texto leído y otros opinan acerca de la posición del autor del texto leído, pero nadie se centra en el tema de los medios de transporte, que era el tema de Ciencias Sociales para el que habían buscado información en periódicos que luego expusieron en clase. Hay opiniones expresadas con coherencia, pero con mucha dispersión temática (la inseguridad y la falta de cuidado de los vehículos de transporte). Por lo tanto no se abordó el tema de Sociales en Lengua, como esperaba la profesora. La escritura en esta clase es una muestra de transcripción de oralidad.

Los textos no alcanzan a organizarse en el orden del exponer, un esquema de relato parece ordenar las acciones del presente que se explica o describe.

Los rasgos teórico-interactivos de discurso son la voz neutra del expositor, utilizando la 3ª persona, singular o plural para situarse fuera de la situación explicada o escena descripta.

La diferencia entre el orden de la oralidad y el orden escritural no aparece establecida en la consigna de la clase. El modelo de opinión está muy próximo de la oralidad, evidenciado en la escasa atención dedicada a la ortografía.

En la siguiente situación puede verse cómo el efecto de la consigna se restringe a lo procedimental de la tarea.

A.3 (Secundario. Prof. 1). Los resúmenes sobre la historia del teatro presentan una aproximación al género del manual de divulgación (historia del teatro) o del diccionario (definiciones) o de una enciclopedia, que los alumnos imitan en su reconstrucción guiada por la consigna.

Desde el nivel de la infraestructura en estos 16 textos analizados pueden reconocerse, los parámetros de la interacción (formulación de preguntas y respuestas) por la relación con el acto de producción, aunque, a la vez, por la relación con el contenido temático movilizado (el teatro y su desarrollo histórico), se observa la conformación lingüística del discurso teórico.

El efecto del texto de la consigna en los textos de los alumnos es, en este caso el de responder al cuestionario, dentro del cual está el resumen como ejercicio, no se trata de elaborar un texto como género textual. Si bien en la planificación, como señalé, se encuentran elementos propios de la composición de los manuales escolares, se trata de fragmentos de textos, ejercicios segmentados de la producción textual, cuyo valor comunicativo no excede el momento de la realización de la tarea y aún en esa situación comunicativa constituyen una porción del texto iniciado en la clase con la modalidad oral.

Hay escasas fallas de concordancia, aunque se nota que los alumnos no reconocen en el uso de los pronombres la función deíctica, sino que utilizan formas habituales de enunciados.

Es una situación de direccionalidad de la tarea sin lograr que sea significativa.

En la situación siguiente, la consigna parece estar orientada en la articulación de los niveles de la producción textual.

A.3. (Secundario. Prof. 3.b) Los textos que transcriben la entrevista a un cantante conocido, extrayendo los rasgos de la oralidad, se apoyan en el modelo leído para reducirlo y realizan, casi todos, producciones coherentes. El tipo de discurso que se mantiene es el **interactivo dialogal**, con la estructura de la secuencia dialogal.

Pese a solicitarlo la consigna, casi ninguno agrega acotaciones, procedimiento que hubiera permitido poner distancia frente a la oralidad dentro del género entrevista.

Se trata de reelaboraciones textuales que, utilizando el andamiaje de la entrevista, producen cambios a partir de los conectores. Este aspecto de la conexión, se analizó en el nivel interoracional, la relación existente entre proposición y enunciado; la delimitación metodológica, tuvo en cuenta la influencia mutua que se da entre los segmentos formales de las palabras y los segmentos formales provistos de interpretación, lo que sirvió para observar los cambios producidos.

El pronombre interrogativo “qué” y el adverbio interrogativo “cómo” fueron los que marcaron un inicio modificando la textualización original (“Bueno, empecemos por lo más...fenómeno. El disco...”), cambio que realizaron a la entrevista casi todos los textos.

Los niveles de enunciación y de textualización, que se intersectan en la realización del texto escrito en lo que hace a la utilización de pronombres personales, pone de manifiesto un problema didáctico interesante que necesita ser abordado en la enseñanza de las formas pronominales.

B. Las producciones textuales agrupadas como Situaciones de respuestas a preguntas o problemas se caracterizan por estar en el límite de la coherencia pragmática. Se trata de respuestas que sólo guardan coherencia en presencia del texto de la consigna.

B. 1. (Primario. Prof. 1). Los breves textos de resolución de sumas y restas no son en realidad producciones de una clase Lengua, puesto que vehiculizan contenidos de Matemática. No obstante, la profesora sitúa en Lengua la actividad de lectura de la consigna de Matemática, es decir la comprensión de textos. Los brevísimos textos se analizaron siguiendo este sentido adoptado por la docente.

Fue interesante ver cómo la determinación de la producción textual como actividad social opera en orden descendente: El mundo discursivo, que media la interacción de la consigna, es determinante como representación de un mundo de conocimientos, puesto que, aunque se tratara de la clase de Lengua, los alumnos se situaron en el contexto producción de la clase de Matemáticas.

Puede notarse la relación existente entre el tipo de discurso interactivo primario y la secuencia dialogal que incluye las preguntas del texto docente y las respuestas de las producciones escritas de los alumnos. En éstas hay aserciones, como cláusulas de la secuencia dialogal, teniendo en cuenta que las secuencias son identificadas por el tipo de acto de habla que traducen o, dicho de otro modo, por el fin perseguido por el productor, que es la afirmación en casi todos los textos y, también en la mayoría, reforzada con el adverbio afirmativo **sí**.

Los alumnos respondieron como en Matemática, aun cuando la profesora hubiera formulado en la consigna un tipo de discurso interactivo narrativo (*“hay personas preocupadas en una estación, ayúdenlos a resolver sus problemas”*), se organizaron en el mundo discursivo del exponer autónomo de la otra asignatura, se centraron en la resolución de problemas, no en la situación de los personajes de una historia, ni en el mundo del contar autónomo que la profesora parecía proponerles. En este sentido la tarea permitió ver cómo el tipo de discurso está determinado en la situación dialógica, desde el plano de la enunciación.

Mantuvieron exactamente los dos tiempos verbales (presente **tiene que** y futuro **tendrá**, marcados por la pregunta de) de la consigna y algunos reprodujeron las operaciones matemáticas.

El verdadero diálogo entre profesora y alumnos sobre unos terceros, que eran personajes visualizados (dibujo de la escena de una estación ferroviaria) e identificados con nombres propios, en realidad se formalizó en operaciones matemáticas.

Esta situación pone de manifiesto la estrecha relación entre modalidad de la tarea y modalidad de la consigna, por lo que la distorsión en el encuadre de la tarea de Matemática, produjo una distorsión pragmática en la textualización de los alumnos.

Las situaciones de respuestas a preguntas son muy diversas porque son las más utilizadas en las consignas de tareas, como se observará a continuación, la eficacia de las consignas no guarda relación con la situación que las agrupa.

B.1. (Primario. Prof. 3). Los textos de la tarea sobre los adjetivos registran una realización fragmentaria. Casi todos realizaron un reconocimiento de adjetivos en una fotocopia entregada por la docente, omitiendo las definiciones y las descripciones propuestas en la tarea, como la parte de textualización específica.

Los que definen clases de adjetivos lo hacen con una reminiscencia de diccionario como género, es decir que cuentan con un modelo implícito de género textual.

En el plano de la infraestructura, aunque no llegan a construir secuencias textuales, debido a la brevedad de las definiciones y descripciones, no obstante, pueden reconocerse esquemas de definición en 8 textos y esquemas descriptivos en 5 textos.

Los que realizaron las definiciones de adjetivos utilizaron el tipo de discurso teórico interactivo con relativa habilidad. El uso de los artículos definidos e indefinidos, como también el uso de pronombres indefinidos (*algo, alguno, alguna*) y demostrativos (*aquellos*) pone de manifiesto la conformación del tipo de discurso.

Las descripciones están insertas en el discurso interactivo, con rasgos de oralidad propios de la respuesta con elipsis (diálogo implícito).

El objeto descrito elidido en la actividad de escritura imita la descripción oral hecha en la clase, que tenía carácter de adivinanza en la presentación de la maestra. Es por esto que los breves textos consisten en enumerar cualidades y funciones sin mencionar el objeto dentro de los mismos. Como dato a tener en cuenta puede destacarse la presencia del modelo discursivo del orden oral internalizado y puesto en práctica.

B.1 (Secundario. Prof. 3.a) En estos ejercicios de respuestas a preguntas, los alumnos debían identificar aspectos no verbales en diálogo teatral y opinar acerca de la importancia de las acotaciones.

La consigna propuso reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito y planteó una clasificación y caracterización de las mismas.

Los alumnos clasificaron las acotaciones en base a acuerdos de clases anteriores. Lo hicieron en el formato de respuestas a un cuestionario, enumerando **acciones, actitudes, gestos o estados de ánimo**.

Como otro punto produjeron un breve texto opinando acerca de la importancia de las acotaciones. Allí casi todos movilaron el discurso teórico monologal, aunque algunos entablaron el diálogo con la profesora (mental, espontáneo, con características que remiten al lenguaje interior), desde el discurso interactivo monologal. La opinión sobre la importancia de las acotaciones fue textualizada con organización y posiciones muy diversas.

En el plano de la infraestructura produjeron secuencias explicativas, como una conclusión a partir de la clasificación realizada anteriormente.

A nivel de los mecanismos de textualización utilizaron pronombres sin antecedente explícito o supuesto en el diálogo con la profesora, quien para los alumnos, sabía a qué se referían.

La modalidad de responder por escrito con rasgos de la oralidad es una característica de la cultura escolar, tanto primaria como secundaria.

B.1. (Secundario. Prof.1). Esta parte de la tarea consistió en reconocer el tema del texto leído sobre el teatro, formular las preguntas por párrafo que el texto pudiera contestar y ordenarlas jerárquicamente.

Respecto del primer punto el análisis realizado consistió en registrar las relaciones predicativas elaboradas para resumir el tema. Hubo breves enunciados que registraron construcciones con sujeto y predicado (6) que indicaban precisión, sintagmas nominales (4), que mostraban capacidad de síntesis, elipsis de sujeto (6) que suponían el referente del texto leído y construcciones sintácticas anómalas, con coordinación incorrecta, supresiones pronominales y errores de conexión (6)

Sobre el total de 16, 13 textos que no presentaron dificultades.

Las frases sin verbos conjugados muestran una síntesis mayor. Los que elaboraron oraciones presentaron subtemas, desarrollaron más el contenido temático del texto leído y, aunque en algunos aparecieron unas dificultades sintácticas, a la vez se pudo ver la elaboración de núcleos semánticos realizados en la actividad de lectura. El eje temporal organizó la textualización, el tema desarrollado (el pasado y el presente del teatro) pudo verse en 12 textos con relación predicativa.

En el 2º punto que consistía en formular las preguntas que el texto pueda contestar y ordenarlas jerárquicamente, se tuvo en cuenta la organización semántica de las preguntas, para lo cual, por tratarse de un ejercicio dentro de la actividad de lectura, cuya finalidad fue la

elaboración del sentido, las preguntas se clasificaron semánticamente en grupos coincidentes o divergentes.

Como la mayoría de las preguntas formuladas fueron coincidentes, quedó manifiesta la comprensión del texto, es decir, la finalidad del ejercicio propuesto por la profesora apareció en la coherencia de las preguntas. También apareció la marca del discurso teórico, con el tiempo verbal del presente de indicativo como forma lingüística relevante.

En el nivel de la planificación todos los textos formularon las preguntas como fase de una secuencia dialogal y casi todos siguieron el orden operacional marcado en la consigna, de lo contrario esta tarea no podía ser realizada, las pautas mínimas guiaron un trabajo de micro-nivel semántico; el resumen, como tarea posterior resultaría del proceso de integrar la información a nivel de macroestructura semántica. Aunque no fue explicitado, el modelo teórico de van Dijk estuvo presente en la consigna.

La situación siguiente es de carácter opuesto, porque puede verse cómo una consigna muy directiva, por el efecto comunicativo producido en los alumnos, se convierte en una tarea significativa para éstos.

B.2. (Secundario. Prof. 2) Los 5 textos producidos a partir de un inicio de frase dado por la profesora se organizaron en el tipo discursivo interactivo dialogal, aunque cada segmento de texto correspondiente a un punto, presenta un tipo discursivo menor encajado.

En la mayoría, como discurso menor, inserto en el interactivo, apareció un discurso que podría denominarse “declarativo”, por cuanto está constituido por aserciones, la mayoría afirmativas, aunque hubo algunas negativas, cuya base secuencial es, en la mayoría de los segmentos, explicativa (causalidad) y descriptiva (presentación de personas y situaciones) y mayormente argumentativa en el segmento 5, cuyo inicio demandaba una opinión con fundamento.

El carácter declarativo de los segmentos textuales de la tarea mostró una articulación por fusión típica del discurso mixto interactivo-teórico, en estos casos, realizada en un nivel de composición muy restringido y situado en el orden de la oralidad.

La tendencia dominante en cada segmento mostró una forma de construcción prototípica concordante con el desarrollo temático, por una parte y las configuraciones de los mundos discursivos, en la elección de determinadas unidades lingüísticas. Por ejemplo, puede tomarse en la conformación de las secuencias descriptivas el caso del presente de indicativo de los verbos ser, tener y haber.

Los efectos del andamiaje de los inicios textuales propuestos en la consigna determinaron el curso de la cohesión verbal, al marcar la implicancia desde el presente de indicativo y las formas pronominales (**yo** admiro, **mi...**es, **me** interesa).

Otro indicio de la marca de la consigna puede verse en el segmento correspondiente a la opinión sobre la participación política, con las fases de la secuencia argumentativa desplegadas (13 textos), que remitía al inicio del texto (**Me** interesa/**no me** interesa el resultado de las próximas elecciones) exigiendo indefectiblemente la toma de posición y la necesidad de desplegar los argumentos.

Además, las marcas de inclusión y de neutralidad que se observaron en el nivel de la enunciación, son también indicadores de la constitución del tipo discursivo.

En el nivel de la textualización se observó que, en la medida en que los tipos discursivos del orden del contar pusieron en juego personas admiradas (segmento1), conjuntos musicales considerados los mejores (segmento 4), valoración de amigos (segmento3) y políticos (segmento5), aparecieron los pronombres personales y posesivos en 3ª persona singular y plural, además de que en las secuencias descriptivas se registraron anáforas nominales con determinantes posesivos. En este plano, respecto de las cadenas anafóricas se presentó la división en dos direcciones, la de la primera persona y la de la tercera, ésta construida con sintagmas nominales y pronombres personales, posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos. El pronombre indefinido “uno” aparece incluido en las cadenas organizadas desde la

1ª persona singular; lo mismo que las formas pronominales de la 2ª persona singular (empleadas con referencia a uno mismo, el yo enunciator, uso propio de la oralidad muy extendido a los textos escritos de los alumnos).

En la conexión también operó el andamiaje de la consigna, la marca de la conjunción “porque” como organizador textual de cada segmento, cuyo significado causal se completó con adverbios temporales o sintagmas preposicionales, con significado concesivo.

Al enfocar el nivel de la enunciación, puede verse cómo el diálogo presupuesto con la profesora, destinataria de las opiniones, operó favoreciendo la autoafirmación adolescente, lo que se registra tanto en la implicación de la voz del autor, como en las modalizaciones.

La mayoría de los alumnos conjugaron varios argumentos de una manera espontánea, con el discurso interactivo como segmento tipo en la infraestructura textual, pero la puntuación de los temas enumerados, como si se tratara de una entrevista breve o encuesta, género implícito, reformulado y reforzado como práctica social en el cuestionario escolar, restó autonomía en cuanto a la planificación de los textos.

En este prototipo secuencial dialogal que sostuvo la textualización, podría observarse esa especie de secuencia subyacente en todos los textos escritos para ser leídos por enseñantes.

En los dos casos de reconocimiento de errores, como puede verse a continuación, las consignas no colaboran con el desarrollo de los alumnos que aún no han operacionalizado, en un caso, la acción de identificación de la sílaba, en otro, las relaciones morfológico-sintácticas.

C. (Primario. Prac. 2) Los alumnos realizaron las marcas correctas sobre un fragmento extraído de una enciclopedia en el que la practicante había producido separaciones silábicas incorrectas. Por lo tanto, en este caso, los alumnos no textualizaron, sino que señalaron errores sobre el texto impreso entregado y lo copiaron en un formato que reprodujo gráficamente la disposición del texto con tipografía mayúscula.

De cuatro textos entregados, dos copian nuevamente el texto y dos marcan los cambios silábicos en el impreso.

Se observó la dificultad en la tarea, puesto que la copia en otro formato (la hoja de cuaderno de los alumnos), produciría, inevitablemente otros cortes silábicos, un aspecto de la ejecución no previsto por la practicante al proponer las acciones en la consigna. Los dos alumnos que realizan la copia producen un formato tipo columna, que no respeta el margen de la hoja, poniendo de manifiesto la confusión respecto de la grafía mayúscula, minúscula, cursiva e imprenta.

Para la practicante este ejercicio fue una producción escrita de los alumnos, cuando en realidad se trata de ejercicios de reconocimiento de la sílaba sobre la fotocopia de un texto al que se le habían hecho cortes silábicos erróneos.

El plano ortográfico fue enseñado de manera abstracta, como normativa, sin asidero en la ejecución del plano gráfico como convención necesaria.

Esto guarda coherencia con concepciones de enseñanza espontaneístas, para las que deben considerarse específicamente como objetos de enseñanza en el primer ciclo de primario los aspectos fonológicos y, en consecuencia, los grafemas carecen de importancia como objeto a ser enseñado (hasta 4º grado, como puede notarse en este caso).

C. (Primario. Prof.3) En cuanto al reconocimiento de adjetivos en un texto dado por la profesora, aunque los alumnos definieron y reconocieron esta clase de palabra, hubo dificultades frente a un texto que jugaba con el absurdo, por lo que algunos alumnos se equivocaron.

En síntesis, la tarea requería concentración debido a la diversidad de ejercicios, lo que no fue logrado por la mayoría de los alumnos.

Desde el contexto de la clase, pudo verse que las nociones no se instrumentaron en la acción de lenguaje, por lo que el plano de lo representacional quedó separado de la práctica. Allí podría radicar la dificultad para la realización de los ejercicios.

3.3. Comentarios

En la relación entre las consignas y los textos de los alumnos de los practicantes, se vio que, pese a no precisar las acciones en la consigna (excepto la tarea de realizar un cuento fantástico), tienen presente el texto como producción o soporte, aunque evidencian dificultades respecto de enseñanza de las nociones lingüísticas.

Entre profesores del nivel primario la escritura tuvo la característica de ser, en la mayoría de los casos, copia o simple notación. Fue muy restringida la actividad de producción autónoma de textos planificados que propusieron a los alumnos, si aparecieron situaciones de producción de textos espontáneos.

En el nivel secundario la lectura ocupó la mayor cantidad de tiempo de las clases, sobre todo el trabajo con la comprensión de conceptos y la aplicación de nociones enseñadas en el análisis de fragmentos de textos.

Pudo verse que la textualización escrita, tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, si bien desde la coherencia pragmática no presenta objeciones, desde el punto de vista didáctico el problema de la elaboración de la coherencia temática necesita ser abordado en la intersección de los planos de la enunciación y de la textualización y, además, en la interfaz propia de los mundos discursivos, en los órdenes diferenciados de la oralidad y la escritura.

4. Análisis de las consignas desde la teoría de la actividad

4.1. Introducción.

4.1.1. Las actividades de las clases de lengua mediadas por la actividad de lenguaje

Desde la perspectiva histórico-cultural las investigaciones que estudiaron la mediación del lenguaje en situación de clase han enfocado la actividad en las clases desde la interacción en cuanto diálogo y co-construcción del conocimiento (Wells, 2002) o, desde una perspectiva sociolingüística han analizado cómo afecta el uso de determinados modos de lenguaje a lo que se entiende por conocimiento y a lo que transcurre como aprendizaje (Cazden, 1991), es decir, se enfoca el comportamiento sobre el lenguaje escolar. Ambos autores, divulgados en los ámbitos de las Ciencias de la Educación en Argentina, indagan la enseñanza en general o los intercambios discursivos en particular. La acción discursiva y la actividad de enseñanza permanecen como dos objetos en los enfoques metodológicos.

El marco del interaccionismo socio-discursivo, propone una dirección que Bronckart (2001) define como entenderse para actuar y actuar para entenderse, en una doble articulación entre acciones primeras y segundas : « les actions secondes se trouvent codifiées sous des formes diverses, ayant une origine, un statut et des contraintes structurelles propres : modèles pratiques d'agir, textes de préfiguration générale, textes de préfiguration spécifique, textes personnels des agents, textes externes des observateurs potentiels, et il ne peut évidemment être question de considérer que l'une de ces formes fournit, de l'action première, une ré-interprétation plus "vraie" qu'une autre. Ce ne sont que des lieux d'inscription des actions secondes, ou encore des lieux dans lesquels se déroulent en permanence le processus de *morphogenèse des actions*, qui n'est lui-même qu'un aspect du processus de morphogenèse du social (cf. Quéré, *op. cit.*). »

[.....] chaque individu participe lui aussi aux évaluations langagières, et il est donc régulièrement amené à "juger" de la pertinence de l'agir des autres eu égard aux critères émanant des pré-construits collectifs. Dans ce cadre, il prend nécessairement conscience qu'il est lui même évalué à l'aune de ces critères, et devient apte à se les appliquer. Il *s'approprie* et *intériorise* dès lors des ingrédients des évaluations externes de son agir, et se construit des représentations de ses intentions, de ses motifs, de ses capacités, bref de sa responsabilité dans le déroulement des activités collectives ; il s'agit là d'un autre processus *second*, qui construit une *action* et un *agent internes*, ou auto-représentés.

Ce parcours nous ayant permis d'élaborer une sémiologie de l'agir distinguant les activités collectives, les actions premières, les actions et agents externes, et les actions et agents internes, il nous reste à commenter le sens que nous attribuons à la notion de *personne*. Pour nous, alors que la notion d'agent est située et synchronique (elle désigne l'individu responsable de cette action-là), la notion de personne désigne la *structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque individu ».

Desde este posicionamiento la búsqueda metodológica consistió en separar aspectos del análisis para reunirlos en un nivel de complejidad mayor.

La pregunta: **¿qué hay detrás de las consignas de enseñanza de la lengua?** Movilizó la indagación acerca de cómo la interacción socio-discursiva de las consignas media las relaciones de trabajo en la enseñanza de la lengua materna. Específicamente se enfoca la interacción en clase: lo que se enseña como acción y lo que se aprende como acción en las prácticas de lenguaje.

En definitiva, se trata de aprehender el lenguaje como praxis en la praxis particular de enseñar lengua.

4.1.2. La metodología y su relación con la Didáctica de la lengua

La didáctica de la lengua, como campo de investigación, enfoca la construcción de instrumentos específicos en el análisis de los textos de la interacción en clase (Canelas-Trevisi, 1999). Estos instrumentos se sitúan entre la teoría y la práctica. Debido a los préstamos disciplinares en el análisis didáctico (Bronckart y Schneuwly, 1991) se realiza la articulación de distintos campos de las ciencias del lenguaje y la psicología en la relación social de trabajo entre docente y alumnos.

El concepto de acción de lenguaje que delimitara Bronckart (1997b:213) define la acción verbal como práctica que se realiza mediante signos en la reconfiguración de las otras acciones: “le langage constitue d’abord une pratique illocutoire, fondatrice de la rationalité sociale qui régit les actions humaines. Cette pratique se solidifie en systèmes de signes, ou langues naturelles, qui permettent un recodage locutoire particulier (socio-culturel) des représentations rationnelles du monde. Ces systèmes de signes sont mis en fonctionnement dans le cadre de discours, dont certains sont articulés aux actions sensées et dont d’autres prennent la forme d’actions autonomes ou actions langagières. Une des finalités de ces actions langagières est de proposer des reconfigurations d’action, au travers desquelles les humains progressent dans leur compréhension des déterminations de la raison pratique”

Se desprenden como consecuencias metodológicas de esta delimitación: la acción verbal como unidad psicológica y el texto como unidad lingüística, único producto observable de la actividad de lenguaje, constituyen las herramientas conceptuales que encuadran y perfilan el análisis de las nueve clases de lengua (tres correspondientes a practicantes y tres correspondientes a profesores de Nivel Primario y tres de Nivel Secundario).

Se utilizaron como textos los registros de las clases y los textos producidos por los alumnos a partir de las propuestas de las consignas de los enseñantes. La consigna de tareas escrita fue considerada como el instrumento mediador y, a la vez, el segmento textual que se articula como texto escrito en interacción diferida con los trabajos escritos producidos por los alumnos como tarea.

Asimismo, en el contexto de la clase, se tomaron algunos segmentos textuales significativos (en lo que respecta a la dirección de la actividad) de los textos orales de los docentes en interacción directa con los alumnos.

El objetivo didáctico de este análisis es disponer de una metodología para predecir las internalizaciones de los alumnos en función de la apropiación de conceptos y capacidades de textualizar. Dicho de otro modo, se trata de ahondar en la elaboración de instrumentos que aporten a la planificación de la enseñanza desde la perspectiva vygotskiana del desarrollo potencial.

4.1.3. Algunos ejes tomados de la teoría de la actividad

En el marco de los desarrollos de Leontiev (1983,1975/ 1989), tomé unos ejes, a partir de los cuales ha sido organizado el análisis:

1) La actividad es una unidad de vida mediatizada por la reflexión en la mente, cuya función real es orientar al sujeto en el mundo objetivo. Cada actividad corresponde a una necesidad y está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad. Es este un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente.

2) La conciencia surge por la división de acciones operadas en el trabajo, cuyos resultados cognoscitivos se abstraen de la actividad humana integral y se idealizan en forma de significados lingüísticos. Estos significados son los portadores de los procedimientos, las condiciones objetales y los resultados de las acciones.

La imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto para que él pueda actuar con esa imagen, es decir, cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Son las imágenes conscientes, representaciones conscientes.

3) Por lo tanto, los significados son formadores de la conciencia humana y es el lenguaje el portador de estos significados, pero no el demiurgo. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados (las operaciones), en cuyo proceso los hombres se transforman y conocen la realidad objetiva.

4) Además, la conciencia individual es un sistema dual con un significado como significado objetivo (fijado en el lenguaje) y un sentido como significado personal. Esta dualidad de significados hace que permanezca oculto el funcionamiento de los significados en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos.

Sin perder el sistema de relaciones sociales, se trata de otro sistema de relaciones: el movimiento interno de la conciencia individual generado por el movimiento de la actividad objetal. Por eso, **la investigación científica de la conciencia es imposible al margen de la investigación de la actividad del sujeto.**

5) El análisis no desmiembra la actividad viva en elementos, sino que **pone al descubierto las relaciones internas** que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

Sólo en el sistema de la actividad humana los objetos pueden adquirir las cualidades de: **impulsos-finalidades-instrumentos**, fuera de ese sistema pierden su existencia como tales. El instrumento, fuera de sus vínculos con la finalidad se convierte en una abstracción, igual que la operación tomada al margen de su enlace con la acción que ella realiza.

Se trata de analizar los vínculos sistémicos internos. Asimismo, la actividad puede perder el motivo, se convierte entonces en una acción que hace otra actividad, hace efectiva otra relación con el mundo.

6) Las acciones se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de la actividad como constituyentes del contenido de las actividades concretas en relaciones internas que las vinculan. Las operaciones son los medios o procedimientos para realizar la acción, por lo tanto se correlacionan con las condiciones requeridas para alcanzar la finalidad de la actividad. Toda operación es el producto de la transformación de la acción, que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización).

A partir de las categorías de Leontiev, propongo los siguientes niveles de análisis:

a) La actividad de comunicación en los textos de enseñantes

El objeto: el instrumento lenguaje, en relación con él enfocamos acciones de lenguaje y operaciones psíquicas.

a.1) La actividad de lectura.

El objeto: finalidades que son diversas capacidades a desarrollar, enfocamos: acciones con sus metas propuestas y operaciones supuestas.

a.2) La actividad de escritura.

El objeto: finalidades: diversas capacidades a desarrollar, enfocamos acciones con metas propuestas y operaciones supuestas.

b) La actividad de comunicación en los textos de alumnos

El objeto: el instrumento lenguaje, en relación con él enfocamos acciones de lenguaje y operaciones psíquicas.

b.1) La actividad de lectura

El objeto: capacidades adquiridas, enfocamos: acciones con sus metas alcanzadas y operaciones realizadas.

b.2) La actividad de escritura:

El objeto: instrumentos apropiados, enfocamos: acciones con sus metas alcanzadas y operaciones realizadas

En estos niveles se establecen relaciones entre las **finalidades de docentes** y las **finalidades de alumnos**, también la correlación entre las **acciones propuestas** por los docentes y las **acciones realizadas** por los alumnos y el grado de **operacionalidad** que se manifiesta entre alumnos de un mismo grupo.

En síntesis, en las operaciones se observa la realización o no de la actividad propuesta según sean las transformaciones de las acciones realizadas. Es posible evaluar, además, la eficacia de la **consigna como instrumento mediador**.

4.1.4. La teoría de la actividad y la planificación de la consigna

Como objeto teórico, desde la perspectiva vygotskiana, el espacio de la consigna se construye y enfoca no sólo en cuanto mediación, sino como instrumento específico de la ZDP (zona de desarrollo próximo), tiene la finalidad de planificar cómo se organiza el andamiaje del pensamiento a través de las acciones de lenguaje y del metalenguaje que vehiculiza contenidos lingüísticos de las disciplinas de referencia (Ciencias del Lenguaje)

Este andamiaje como planificación de la consigna supone un plano teórico y un plano práctico articulados y es en este plano de la práctica en el que influyen las concepciones teóricas explícitas, pero fundamentalmente las implícitas, las que circulan en los discursos docentes como objetos de enseñanza (Bronckart y Plazaola- Giger, 1998), lo que fuera analizado en el cap.VI.

Por lo tanto, debido a que la actividad objetual genera el movimiento interno de la conciencia individual, que a su vez es un sistema dual con un significado fijado en el lenguaje y un sentido como significado personal (Leontiev, 1989), puede decirse que la consigna de tareas se constituye **como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad**.

Para (Wertsch,1999) en su enfoque de la acción mediada como unidad básica de análisis de las relaciones intermentales (interpsicológicas para Vygotski) entre los agentes y la herramienta, ésta llega a configurar la acción de los agentes a pesar de la reflexión consciente y la volición de los propios agentes.

En este análisis de la actividad que he realizado, las acciones intramentales que se exteriorizan en los productos textuales, es decir los trabajos escritos de los alumnos, pueden mostrar el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

Pudo observarse que no alcanza con formular la consigna en el plano de las acciones a ejecutar porque los contenidos conceptuales específicos de la asignatura Lengua, tanto como los textos en sí mismos en cuanto objetos empíricos, tienen un contexto de producción, por una parte, y unas relaciones lógicas en las que están configurados, que constituyen el objeto del que deben apropiarse los alumnos. En este punto también se observa que **la comprensión**

de la finalidad de la actividad de lengua es un objetivo básico en la elaboración de la consigna como instrumento.

Las acciones verbales dirigidas desde la consigna que no conducen a la finalidad de la actividad, se convierten en una abstracción, no logran operacionalidad; sucede algo similar con las operaciones (por ejemplo, las clasificaciones) que no se integran en una práctica de lenguaje posterior y quedan como repertorios abstractos sin llegar a utilizarse.

En esta búsqueda de conocer y aclarar sobre la producción y la utilización de esta herramienta cultural propongo enfocar las prácticas escolares de enseñanza de Lengua como prácticas socioculturales que pueden cambiar cualitativamente, según el diseño de los instrumentos oriente el sujeto hacia el objeto. En este sentido, los análisis parecen indicar que “la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta” (Wertsch, ob.cit.), lo que constituye una posición opuesta a la de las propuestas didácticas exclusivamente centradas en la metacognición, es decir, las que focalizan particularmente el aprender como objeto de análisis.

La consigna en cuanto herramienta realiza un control del proceso de operaciones mentales de los alumnos, que **debe estar reexteriorizado como proceso en la planificación de las acciones que conforman la consigna**. De esta manera, la internalización del modelo propuesto en la elaboración podrá transformarse en una capacidad para ser utilizada – internalizándose- a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o producción de textos.

4.1.5. Lo accional del lenguaje en Bronckart y la “influencia de los sentidos” en Luria

En el marco de la teoría de la actividad, la automatización de los procesos verbales incluidos en la alocución (según Leontiev) llevó a Luria (1995:180) a considerar “la enunciación verbal como una forma de actividad (con sus motivos, su tarea inicial o proyecto y su control) cuya estructura psicológica, en muchos aspectos, es en gran medida enigmática.” A partir de las investigaciones de Galperin (1959-75: 124) define “el acto voluntario como acción estructurada que se apoya en medios verbales- y se entiende por éstos no sólo el lenguaje externo, como medio de comunicación, sino también el lenguaje interior, regulador de la conducta-.”

El carácter predicativo, fragmentario y plegado del lenguaje interior, el control del tema y rema unificados, como característica, hacen que indique qué es lo que es necesario realizar, en qué dirección debe orientarse la acción.

Si nos detenemos en este aspecto de la planificación inherente al lenguaje interior que desarrolla Luria, es por la posibilidad de articular a partir de esta función, lo que Bronckart denomina **lo accional** del lenguaje.

Para Luria el acto voluntario está en estrecha relación con los lóbulos frontales del cerebro, cuyo papel- para ser aclarado- aún necesita de más de una generación de psicólogos. Según el psicólogo ruso, como constitución de la alocución verbal se da el paso del enlace simpráxico de la palabra con la acción al enlace sinsemántico (dos palabras). Después de analizar las corrientes lingüísticas y las explicaciones correspondientes, incluyendo los desarrollos de Chomsky, se apoya en los estudios propios y los de Mc Neill (1970) y Bruner (1975). Parte del reconocimiento de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas en las estructuras verbales y desde allí enfoca el análisis psicológico y lingüístico sobre la generación de la comunicación verbal desplegada.

Retoma la tesis de Vygotski respecto de la realización del pensamiento en la palabra en lo que respecta al paso del sentido subjetivo no formulado aún verbalmente y comprensible sólo para el propio sujeto, a un sistema de significados verbalmente formulados y comprensible para cualquier interlocutor, sistema que se forma en la alocución verbal, constituido por eslabones. Este sistema se apoya en el lenguaje interior y está constituido por enlaces potenciales o “nudos” del “registro semántico primario” (sistema de enlaces simultáneos del tema-remata que

garantizará la unidad de la enunciación como formación semántica cerrada), que sirven de base para la alocución verbal desplegada.

En el mismo sentido, la articulación posible y efectiva entre el enunciado y la proposición, estaría también delimitando este espacio de la actividad verbal como lo formularan Bronckart & Stroumza (op cit). Quiere decir esto que los enunciados (nivel de la responsabilidad enunciativa) y lo proposicional de las secuencias (nivel de la infraestructura), como dos niveles del lenguaje, se determinan mutuamente, desde el sentido y desde la construcción lógico-sintáctica respectivamente; se trata de “la dimensión del lenguaje actuante en un texto singular”, la **acción del lenguaje** en la medida en que actúa en y para la exteriorización.

En el contexto de la tarea de la clase podemos diferenciar la actividad como situación de quien enseña y como situación de quienes aprenden, tanto en la actividad verbal mediadora como en la actividad propuesta, la escritura como tarea.

El enfoque didáctico abordado y ahondado aún presenta aspectos que deben continuar estudiándose a partir de diferentes diseños instrumentales, lo que podría resumirse de la siguiente manera: **se trata de estudiar las formas de planificación del efecto que la consigna, como texto, produce en los alumnos como interlocutores de los enseñantes.**

Los aportes de la teoría de la actividad aún presenta múltiples posibilidades, por eso, en la elaboración y evaluación de la progresión de las consignas sería interesante, a la vez que eficaz, describir los **efectos previsible de las acciones de lenguaje** dentro de la actividad de enseñanza y analizar, tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, que se materializará en los productos textuales como tarea.

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

4.2. Los datos

Estos datos ya fueron presentados en el capítulo anterior, aunque en otro orden; debido a que el método de análisis de los mismos varía en esta oportunidad, se reiteran extractos textuales de las clases con la finalidad de hacer comprensibles las relaciones que se realizaron. Se mantiene el orden de los tres grupos de enseñantes que fuera presentado en el capítulo V.

Nivel primario. Practicantes. Tres clases

1) Clase de 4º grado

P.Prac.1 (clase 1.1)

Practicante: D.

P: Ahora vamos a cambiar los textos .Cuando terminen vamos a intercambiar las hojas y vamos a seguir las órdenes que nos da el texto, pero sin sacarse la ropa. Por ejemplo, dice: desvestirse, enjabonarse las partes, fíjense si es así y ponen el numerito que creen que corresponde.

¿Entendieron? Explico otra vez. (explica)

(los alumnos se ponen a trabajar)

.....
P: Antes de terminar, algunos no terminaron, vamos a seguir las instrucciones a ver si nos podemos bañar. Se paran al lado de la mesa.

¿Cuál es la primera, todos parados, dejen un ratito, cuando todos se paren empezamos.

Ao: Poner el tapón

(Van respondiendo distintos alumnos)

(Como tarea) Realicen instrucciones para hacer algunas de las siguientes cosas: rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua.

P: Cada uno lo pega en su carpeta y lo va a corregir de acuerdo a lo que hicimos recién.

Clase de 4º grado

P.Prac.2 (clase 1.4)

Practicante: K.

“Prac.: Vamos a trabajar lengua sobre el tema de las sílabas.(...)”

(escribe en el pizarrón) “Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras”
(propone un juego llamado palabras enganchadas, los alumnos están parados, en ronda, tomados de la mano)

Prac.: En estos juegos trabajamos la separación de sílabas.”

(escribe en el pizarrón) “Tarea. Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar.

Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”.

Clase de 5º grado.

P.Prac. 3 (clase 1.5)

Practicante: M

“Prac.: Esto es una guía, no es para estar preso, pero acuérdense de elegir un lugar, un personaje, le ponen un nombre, lo describen, ese personaje va a vivir en ese lugar, luego eligen un elemento, si quieren esto o inventan otro, luego el conflicto y por último el final donde explican la solución del problema.

Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.

El nudo no es sólo eso, tienen que definir la situación, desarrollarla y se resuelve”.

Prac:Para realizar esta actividad va a ser en forma individual y van a elegir (escribe) un lugar:

**Cerro cucaracha
Aguas negras
Bancarrota
Pozo hondo”**

Nivel Primario. Profesores. Tres clases

Clase de 5º grado.

P.Prof. 1 (clase 2.4)

Profesora: G.

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

.....

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

.....

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

Clase de 4º grado.

P.Prof.2 (clase 2.2)

Profesora:A.

“Para observadores (título en el pizarrón)

(La docente escribe) En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.

El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un viaje largo. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?

Jaime Teodoro espera a su novia que viene de Vicente López. Pero... guarda. Si no se da cuenta, no la va a encontrar. Rápido, ¿a dónde tendrá que ir?

.....

Analizarla es leerla, observar todo.

Diez minutos observando la imagen y los enunciados, cada detalle.

3- Barnabitas está muy nervioso. Su tren sale justo dentro de un minuto y la cola no avanza, ¿a dónde irá?
¿Cuánto tendrá que esperar si pierde ese tren?”

Clase de 5° grado.

P.Prof. 3 (clase 2.5)

Profesora: P.

“Les voy a explicar. Yo agarré unos objetos y ustedes van a hacer lo siguiente: una persona de cada grupo va a tener que palparlo para describir, agregando la mayor cantidad posible de cualidades del objeto y lo va a hacer con los ojos cerrados. Otro del grupo va a venir a buscar el objeto y lo lleva al grupo. Los demás escriben en un borrador todas las cualidades que su compañero dice. ¿Alguna duda?... el objetivo no es adivinar, es describir

.....
“Adjetivos (título en el pizarrón)

(la docente escribe)

Ejercicio 1- Definir con tus palabras las siguientes clases de adjetivos:

-adjetivo calificativo

-adjetivo numeral

-adjetivo gentilicio

Ejercicio 2- Completá el recorrido del laberinto.

Ejercicio 3- leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.”

Nivel Secundario. Profesores. Tres clases

Clase de 3° año.

S.Prof. 1 (clase 3.5)

Profesora: C.

“El resumen (título escrito en el pizarrón)

1°- Reconocer el tema del texto

“D.: primero vamos a hacer eso, página 147 (los alumnos tienen un libro)

¿La lectura silenciosa se alcanzó a hacer en la última clase?

Aos.: No

Bueno, hagan una lectura silenciosa primero.

(los alumnos leen el libro de Editorial Kapelusz que ha sido entregado a cada uno previamente)

(la docente dicta y escribe en el pizarrón)

2°- Para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar

b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1,2,3)

si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2.

D: No están igual a las del libro, están un poquito reformuladas.

(escribe)

3- Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron”.

Clase de 3° año.

S.Prof. 2 (clase 3.6)

Profesora: A.

“Recordemos rápidamente. El tema que estábamos trabajando. Hoy vamos a hacer un trabajo grupal. Estamos trabajando argumentación. Vimos que se puede encontrar en infinidad de textos, lo vimos, ¿quién me recuerda qué es argumentar?

Ao: Decir el porqué de una razón, una opinión

D: opinión, afirmación, etc. ¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones:

“Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles:

yo admiro a...porque...

el mejor programa de música es...

3) ella es mi mejor amiga... porque...

4) el mejor programa...

5) me interesa el resultado político de las próximas elecciones... porque...”

Clase de 4° año.

S.Prof. 3 (clase 3.9)

Profesora: G.

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

Ao1.: ¿al lado?

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

Ao.: La primer pregunta es ¿cómo sería?

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

Aa1: Hay que transcribir

D: No, si quieren, poner un ejemplo de cada uno

Aa2: Es para el primer texto

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

4.2.1. Relación entre las clases y los textos producidos por los alumnos.

Como fuera señalado en el Capítulo III, la consigna de tareas puede ser un instrumento para planificar la actividad a través de acciones coherentes con la finalidad de la misma.

La coherencia textual de la consigna es de índole pragmática (nivel comunicativo) y temática (nivel de la actividad en sí), es decir, cuando analizamos la actividad de escritura diferenciada de la actividad de lectura, estamos diferenciando coherentemente dos procesos de operaciones mentales que incluyen acciones diversas en la realización de la actividad.

Por este motivo, la consigna es un texto planificado para producir efectos diversos en los destinatarios alumnos. Para algunos habrá acciones que han alcanzado un carácter de operación, mientras para otros aún permanecen como acción cuya meta no logra ser alcanzada.

Si bien en la planificación de la tarea es necesario separar las acciones, éstas deben estar orientadas como proceso, integrándose en la producción de la actividad. De lo contrario, al perderse la noción de proceso en la realización de la tarea, se pierde la actividad en sí y la tarea queda reducida a un conjunto de acciones que se caracterizan por las interrupciones o incoherencia. Lo notamos tanto en la comprensión de los textos (actividad de lectura), como en la producción textual (actividad de escritura).

En los cuadros comparativos, organizados según los tres grupos de enseñantes, puede verse a la izquierda **la actividad a)** planteada desde el punto de vista del docente y a la derecha, la realización de **la actividad b)** desde los textos producidos por los alumnos de las 9 clases. La numeración 1 corresponde a lectura y 2 a escritura, como lo indicara en la introducción al explicar el diseño metodológico de este análisis.

También se registró el carácter de la tarea, los procedimientos y las nociones didácticas instrumentadas en las clases.

A partir de este análisis de las consignas se observa que cada alumno al apropiarse de la finalidad de la actividad logra la coherencia textual en el intercambio comunicativo, a la vez que puede integrar las acciones que constituyen la actividad.

4. 2.2. Los datos analizados

4.2.2.1 Nivel primario. Practicantes

Clase de 4° grado

P.Prac.1 (clase 1.1)

Practicante: D.

La practicante indicó a los alumnos que debían intercambiarse hojas y *“seguir órdenes que les daba el texto, pero sin sacarse la ropa”*, eran órdenes para bañarse. Se trató, en primer lugar, de ordenar instrucciones escritas y después hacer una especie de representación de ejecución de la acción de bañarse.

Como tarea tenían que reconocer un texto de instrucciones y escribir otro del mismo tipo.

La consigna planteó *“órdenes”*, las que fueron reformuladas como *“instrucciones”*.

Con posterioridad se precisó el género, las *“instrucciones para bañarse”*.

En la consigna se pudieron distinguir tres partes: una parte de la consigna propuso ordenar y enumerar acciones según la realización de la actividad como tarea escrita en el papel, otra parte, ejecutar las órdenes de las acciones ordenadas y una tercera propuso escribir un texto de instrucciones siguiendo el modelo de lo realizado en clase.

Nivel **a)** la practicante, como expectativa en cuanto a la textualización esperaba que los alumnos comprendieran el texto, **a.1)** actividad de lectura, copiaran lo operacional aprendido: **a.2)** escribir un nuevo texto según indicaciones (*“rascarse, rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua”*) y, además, pegarlo cada uno en su carpeta, corrigiéndolo en base a las acciones ejecutadas anteriormente por todos los alumnos en la clase.

La consigna escrita dictada fue la siguiente: *“realicen las instrucciones para hacer alguna de las siguientes cosas: sacarle punta al lápiz, rascarse, sacar la lengua, caminar, perder tiempo”*

Los textos escritos por los alumnos y fotocopiados fueron 11, es decir, menos de la mitad de los presentes en la clase.

Lo que consideramos en este aspecto es que el ejercicio realizado durante la clase sirvió como modelo a ser utilizado por la mayoría de los alumnos. Debido a que ordenaron acciones de acuerdo con la realización de la actividad de bañarse y a que, además, hicieron allí una representación de las acciones ordenadas por el texto, la finalidad de ese género, que es la de guiar las acciones a ejecutar quedó orientada en su realización textual concreta.

Por lo tanto, la consigna de realizar alguna otra actividad, a elección de cada alumno, contaba con el modelo presentado anteriormente. Podemos decir que la practicante utilizó este criterio de ejecutar antes de caracterizar formalmente el género instrucciones, el cual fue reconocido por los alumnos con posterioridad a la utilización del texto.

En el nivel **b)** hubo 7 alumnos que realizaron el género **instrucciones**, 3 realizaron **relatos**, 1 produjo un texto **mixto** entre el relato y la instrucción.

En la actividad de escritura, nivel de análisis **b.2)** desde la organización paratextual el andamio de la numeración adoptado por la mayoría fue un dispositivo que permitió mantener la finalidad de la instrucción.

Los 3 textos incorporan dibujos de los elementos que deben utilizarse para ejecutar las instrucciones, 1 reproduce una escena de un niño comiendo y mirando televisión, todos guardan coherencia con la realización o con el objeto utilizado en la instrucción.

En 2 trabajos no colocan numeración, utilizan el recurso de polisíndeton en la sucesión de acciones. Todos los demás disponen el orden numérico, lo que presenta la forma de lista de oraciones con punto y aparte y muestra el nivel de operacionalización de la actividad de escritura de instrucciones.

Los títulos y la fecha aparecen en casi todos los textos, a excepción de dos, como organizadores de la producción textual.

Los que hicieron una secuencia narrativa (o mejor dicho un esquema o script) la organización en el eje temporal dio coherencia a los textos, en cambio en dos casos en los que mezclaron descripción con narración se produjo pérdida de coherencia pragmática, es decir se perdió la finalidad del texto, lo instruccional no fue adquirido operacionalmente.

Puede notarse una diferencia entre los textos en lo que respecta al uso de los modos y tiempos verbales que indican también características del género: las 7 instrucciones enumeran acciones, utilizando el infinitivo, los 3 relatos utilizan el presente o el presente con infinitivo, que tiene valor de futuro. Por lo tanto, el aspecto verbal está funcionando como operaciones en la realización textual.

El mayor uso de infinitivo indica que los alumnos copiaron las formas verbales del modelo presentado en clase.

En casi todos los textos la impersonalidad (modo infinitivo) es la tendencia mayor, debido al modelo enunciativo propuesto por la practicante en la clase. No obstante, en los textos organizados desde el script o la secuencia narrativa, la 1ª persona singular o plural asumen la enunciación como voz del autor empírico del texto, en unos casos y la 3ª persona plural,

implícita, como en el caso del texto I (la marca del pronombre personal **se**) pone de manifiesto la voz neutra del narrador en el relato.

En síntesis, los siete alumnos que realizan instrucciones de acuerdo con el modelo de texto presentado logran la finalidad que propone la consigna, en el caso de un alumno que no define el género y produce un texto entre relato e instrucción, mezcla el infinitivo con el presente de indicativo en 1ª persona plural la realización de las acciones no guarda relación con la finalidad de la actividad y se pierde la coherencia.

En tres casos en que hay relato lo organizan desde la acción ya realizada o realizada habitualmente y lo hacen utilizando el presente como presente histórico, además introducen los conectores temporales.

Las reiteraciones de incorrección ortográfica se dan respecto del uso **z** y **c** en 6 textos lo que muestra un desconocimiento de los fonemas. En el mismo nivel de reiteración encontramos la falta de tilde en otros 6. Otros errores ortográficos aparecen en menor escala, como es el caso de falta de **h**, sustitución de **g** por **j** y **b** por **v**.

El plano gráfico evidencia el uso del texto: la instrucción enfoca el dibujo de los objetos, mientras el relato ilustra una situación de los sucesos; lo mismo puede notarse respecto de la numeración como dispositivo paratextual, los números ordenan la secuencia, en cambio en los textos que son reemplazados por la conjunción **y** y el adverbio **después**, no es la sucesión de acciones la que organiza el texto, sino los tiempos del relato, ejemplo : “*saco el lapiz y sacar el sacapuntas, después le empieso a sacarle punta, después el lapiz queda pontudo*”, cambia la finalidad de la instrucción y se vuelve relato.

Los textos muestran un relativo dominio del género propuesto, el modelo dado con la consigna de “seguir las órdenes” y la consigna de la tarea “realicen las instrucciones para hacer”, son dos aspectos de la direccionalidad de la actividad que operaron como determinantes del género textual asumido por la mayoría de los alumnos.

Clase de 4º grado

P.Prac.2 (clase 1.4)

Prac.K.

El tema de la clase fue “escritura y convenciones ortográficas: separación de sílabas”. El texto de la consigna fue:

“Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras. Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar. Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”.

Se distinguen dos tareas en esta consigna:

Tarea a: Reconocer la sílaba.

Da una orden de acción corporal: “Hacemos una ronda parados tomados de la mano. Esto es un contacto tipo 4º grado a las 8.30 de la mañana. Empezamos el juego con animales y personas. Vamos a cambiar el ritmo”.

No retoma explicaciones que relacionen ritmo y sílaba, por lo que la tarea de los alumnos muestra el desajuste entre la oralidad y la escritura que, posiblemente se debió al desconocimiento de la practicante o falta de transposición didáctica del tema.

La consigna define la sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra y propone su reconocimiento mediante el error ortográfico y algunos juegos orales. En la reformulación hay una explicación de la actividad realizada en clase: “juegos que sirven para separar en sílabas”. Propone en primer lugar, marcar el ritmo de las palabras, en segundo lugar, marcar errores percibidos en sílabas, después reescribir correctamente el texto.

Tarea b: corrección de un texto con identificación de errores

En el **nivel a)** de análisis la finalidad de la practicante fue que los alumnos realizaran las marcas correctas sobre un fragmento extraído de una enciclopedia en el que se habían producido cortes incorrectos en la separación de las sílabas.

Por lo tanto, en este caso, los alumnos no debían textualizar, sino señalar errores sobre el texto impreso entregado.

En el **nivel b)** pudo verse que lo copiaron en un formato que reproducía gráficamente la disposición del texto con las marcas tipográficas de mayúsculas y minúsculas utilizadas arbitrariamente por cada alumno en los textos presentados.

De los cuatro textos entregados sólo dos copian nuevamente el texto, los otros dos realizan los cambios silábicos en el impreso.

Lo que puede observarse es la dificultad en la tarea, puesto que la copia en otro formato (la hoja de cuaderno de los alumnos), produciría, inevitablemente otros cortes silábicos, un aspecto de la ejecución no previsto por la practicante al proponer las acciones en la consigna. Los dos alumnos que realizaron la copia en sus cuadernos produjeron un formato tipo columna, sin respetar el margen de la hoja. Es este otro indicador de la no comprensión de la finalidad propuesta en la actividad.

En el nivel **b)** de esta relación entre la consigna y la tarea aparece en primer lugar este inconveniente gráfico que un texto pone de manifiesto: la confusión respecto de la grafía mayúscula, minúscula, imprenta. Otro texto utiliza la mayúscula para identificar las sílabas que fueron bien separadas. Los dos alumnos tuvieron en cuenta la disposición gráfica del texto al mismo nivel que la ortográfica, por lo que la copia como tarea no tuvo una finalidad para ellos. Como ejercicio tomaron como meta de la acción marcar en el texto fotocopiado. Es decir, a nivel de la comunicación los alumnos no entendieron a la practicante y realizaron algo aproximado a lo que hacen habitualmente sin conciencia, o con escasa conciencia de esta operacionalización silábica en la escritura.

La normativa de la separación silábica fue enseñada de manera abstracta en la ejecución del plano gráfico como convención.

Para la practicante se trató de una producción escrita de los alumnos, cuando en los hechos fueron ejercicios de reconocimiento de la sílaba sobre la fotocopia de un texto al que se le habían realizado cortes silábicos erróneos.

No se entiende en el contexto de la clase cuál es la finalidad de la enseñanza de la sílaba y la relación sonido-fonema-grafema queda confusa. Los aspectos fonológicos como objetos de enseñanza en el primer ciclo de primario al ser enseñados recién en 4º grado quedan en el plano de la abstracción, los alumnos ya escriben, aunque en la marca de los grafemas mostraron dificultades.

Clase de 5º grado

P.Prac. 3 (clase 1.5)

Prac. M.

La consigna propuso dos momentos de la tarea, el primero, de trabajo en clase: *“Esto es una guía...acuérdense de elegir un lugar, un personaje...luego eligen un elemento...luego el conflicto y por último el final, donde explican la solución del problema”*.

En un segundo momento, en el cierre de la clase, la practicante indicó la lectura de lo escrito y la revisión como tarea para la casa: *“tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar...después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.”*

La consigna tiene un marco que comprende las acciones inmediatas a realizar por los alumnos y el encuadre de la tarea como proyecto global a ser ejecutado en etapas.

La practicante les dijo a los alumnos que la consigna era una “guía” de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento.

Utilizó una terminología teórica, “desarrollo del conflicto”, que no fue explicada. En la reformulación se refirió al “nudo” como “definir la situación desarrollada y se resuelve”, por lo que hubo una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de nudo.

Dirigió las acciones de la ejecución: *“al final, la solución del problema. La reescritura, bien prolijo.”*

Propuso una relectura individual para revisarlo antes de entregar el cuento: *“Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si*

desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos”.

Los textos entregados por la practicante conforman un conjunto con tapa con dibujos que remiten situaciones y personajes, “*El libro de los cuentos fantásticos*”, contratapa con dibujos y una breve leyenda: “si no les gusta no lo lean, pero les aseguramos que está muy bueno” e índice con los nombres de los autores (diez alumnos). Se trata de una compilación de cinco cuentos, algunos de autoría individual, otros colectivos.

Todos los cuentos han seguido las instrucciones de la consigna en lo que respecta al conflicto (nudo) y al género fantástico, puesto que habían tenido contacto con modelos, por lo tanto desde el **nivel a)** la comunicación entre docente y alumnos respecto de la finalidad de la primera vehiculizada en la consigna. La reformulación de la misma operó en las acciones realizadas en la **actividad b.2)** de escritura de los alumnos. Éstos logran realizar los cuentos como acciones dentro de la tarea, situados comunicativamente en el género pactado con la practicante

Nivel primario. Practicantes.

Clase 1) texto 1.1. 4º grado - enseñante D. a) seguir instrucciones para bañarse a.1) Acciones: seguir órdenes que da el texto. a.2) escribir instrucciones para hacer algunas de las siguientes cosas: rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua. Tarea: Instrucciones Procedimientos: seguir órdenes, realizar las acciones indicadas. Nociones didácticas: instrucciones, escribirlas	26 alumnos- 11 textos entregados b) realizan acciones según instrucciones del texto b1) realizan acciones como si se bañaran (en la clase) b2) eligen la actividad que van a dividir en acciones. Escriben la instrucción en el cuaderno. Operaciones: algunos (7) dan órdenes, otros (3) relatan, otro (1) relata y describe.
Clase 2) texto 1.4. 4º grado – enseñante K. a) enseñar una noción teórica o una operación a.1) reconocer las sílabas en un texto con errores a.2) corregir en la reescritura (copia) del texto Tarea: reconocer la sílaba Procedimientos: marcar el ritmo de las palabras, marcar errores en sílabas, reescribir Nociones teóricas: error ortográfico, sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra Nociones didácticas: escribir nuevamente el texto sin errores	13 alumnos- 4 textos entregados b) realizan acciones de un juego cuya meta es marcar el ritmo. b.1) marcan de acuerdo con la noción implícita de sílaba. No aplican un procedimiento determinado. b.2) no realizan reescritura de texto ni copia del mismo (3). Operaciones: Se detienen en la grafía de la separación en imprenta, uno marca con mayúsculas las sílabas separadas, los otros alumnos marcan con círculos las sílabas en la fotocopia.
Clase 3) texto 1.5. 5º grado- enseñante M. a) hacer un libro de cuentos Tarea: escribir un cuento o más Procedimientos: seguir los pasos de una guía con los elementos del cuento Nociones teóricas: desarrollo del conflicto Nociones didácticas: al final, la solución del problema. La reescritura bien prolijo.	No hay registro de alumnos presentes- 5 textos entregados (producción de 11 alumnos) b) escriben dos cuentos individuales y tres cuentos grupales b.2) realizan cuentos fantásticos según la guía. El formato de libro ha sido tenido en cuenta desde el plano paratextual. Operaciones: aplican las nociones de conflicto y solución del problema. Textualizan con escasos errores ortográficos y sintácticos.

4.2.2.2 Nivel primario. Profesores

Clase de 5º grado

P.Prof. 1 (clase 2.4)

Profesora: G.

La profesora comenzó recordando a los alumnos un pedido de búsqueda de noticias para Ciencias Sociales acerca de “*los medios de transporte en Argentina*”.

Se estableció un diálogo entre ella y los alumnos, que participaron decididamente con información extraída de los noticiosos nacionales de tv: choferes despedidos, el asfalto de una ruta provincial, un camión que transportaba cocaína y armas, etc.

La profesora introdujo la actividad de la siguiente manera:

“Les voy a dar una fotocopia con noticias extraídas de distintos diarios. Les voy a pedir que escuchen bien las consignas.”

Los alumnos continuaron aportando información sobre el tema del transporte de droga. La docente valorizó la actitud: *“veo que se han informado, nos interesan estos temas. Además, en Argentina, como turistas, como los primos de Carolina que venían de Italia, ¿con qué problemas se podían encontrar? Vamos a trabajar, de todas las noticias “La pesadilla de viajar en Buenos Aires”. Primero van a separa en párrafos, con lápiz.”*

La finalidad de la clase, desde **el nivel a)** de análisis fue la relación entre Ciencias sociales y Lengua. Fue evidente una modalidad establecida de comunicación por el tipo de participación de los alumnos: todos querían mostrar que se habían informado sobre el tema. El diálogo fue fluido.

Las indicaciones de la tarea que la profesora dio a continuación de la lectura individual fueron las siguientes:

“Bueno terminaron todos? Vamos a hacer una lectura para todo el grupo grande.

Aa: Hay siete párrafos.

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

Leyeron varias alumnas, con diversas dificultades, algunas de corrido en voz baja, otra en voz alta entrecortando las palabras. Se notaron dificultades en la lectura -en alumnos de 10 años- por la táctica de la relectura desplegada por la docente: primero leyeron en grupos de cuatro, después leen un párrafo por alumno en voz alta.

La finalidad de esta actividad **a.1)** fue la comprensión del texto. Las acciones propuestas por la docente fueron: 1ª: separar por párrafos, con lápiz, 2ª: relectura para el grupo grande, 3ª: extraer la intención del autor y 4ª: relacionar lo leído con la experiencia propia respecto del tema.

En el siguiente segmento aparecen estas dos acciones de la actividad y la realización de las mismas de parte los alumnos:

“¿Qué intención habrá tenido el escritor al escribir este texto?”

Ao: Que sepan lo que les puede llegar a pasar.

Aa: Es un texto informativo

D: Bien, a ver, Federico.

Ao: Que no es conveniente viajar.

Ao: O que no es conveniente ir en colectivo.

D: ¿Pasa en nuestra ciudad?

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

Ao: En el horario escolar.....me contó que un hombre subió a pedir ropa.”

Los alumnos continuaron contando anécdotas y se fueron del tema del texto; la docente intervino: *“Pero, ¿de qué nos habla el texto?”*

En ese momento los alumnos reconocieron que estaban centrados en el tema de la delincuencia y no en el transporte.

El texto oral de la interacción muestra una coincidencia entre las acciones propuestas por la docente y las acciones realizadas por los alumnos en la actividad de lectura. Hay una relación directa con la coincidencia en el nivel de la actividad comunicativa. Tanto una como otros saben que están trabajando en Lengua contenidos de Sociales y saben cómo hacerlo. Los alumnos, **nivel b)** esperan ser guiados en la tarea, preguntan acerca de la actividad y son escuchados y valorizados (esto es observable en el registro de la seguridad de la voz, la espontaneidad y confianza con que opinan). Se puede notar que se detienen más en el tema discutido que en el texto leído, en realidad se van del contenido del texto. Por eso la docente formula la pregunta.

Al pasar a la actividad de escritura se produce un cambio que también podría indicar una modalidad de trabajo. La profesora da la consigna oralmente y debe repetirla. Hay alumnos que no realizan la tarea:

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

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

Ao: ¿Qué tenemos que hacer?

D: Yo les dije y me están preguntando.”

En el nivel **a.2)** la finalidad es relacionar lectura e información sobre el tema recogida por cada alumno con anterioridad en la producción de un texto autónomo. La última acción explicitada en la consigna, la lectura del trabajo, señala este aspecto de la autonomía de la producción junto con el pedido de dar la opinión sobre el tema.

De los diálogos de la clase no aparece con precisión si los alumnos han analizado el tema del texto o el texto ha sido un disparador para hablar sobre diversos temas, el transporte entre otros, como la droga, la delincuencia, es decir los riesgos en la calle. Hay preguntas de la profesora que quedan sin respuestas (intención del escritor, de qué nos habla el texto), los alumnos no las toman y ella continúa con la tarea, no obstante tratarse de acciones básicas de la actividad de lectura, para diferenciar texto en la clase de Lengua como producto concreto del tema de la clase de sociales.

En el **nivel b.2)** de los textos escritos de los alumnos esta falta de claridad en la finalidad es evidente.

Los temas que enfocan son: el peligro de Buenos Aires, las posibilidades de choque al viajar en colectivo, los vidrios que se empañan por falta de aire, la irresponsabilidad de los colectiveros, el tamaño de los colectivos. Se trata de tomar un aspecto del tema como si fuera el tema global, lo que afecta a la comprensión del texto leído, tanto como a la actividad de escritura. La amplitud de la consigna, centrada en la opinión personal, produce este efecto de dispersión respecto del contenido del texto leído. Los textos escritos manifiestan una sintaxis próxima a la oralidad, cuyos referentes externos son, en unos casos, el texto leído, en otros, los temas comentados en la clase. Los títulos son indicadores, puesto que algunos ponen *Opinión*, otros *la pesadilla de Buenos Aires*, la mayoría, *la pesadilla de viajar en Buenos Aires*. Esto también muestra que las acciones realizadas por los alumnos no tienen metas coincidentes ni con la propuesta de la tarea como actividad de escritura, ni entre ellos como textualizadores. Casi todos utilizan la modalidad enunciativa del cuestionario, es decir, responden a una supuesta pregunta acerca de la opinión personal.

El dominio del sistema ortográfico no está incorporado a la textualización escrita: todos los alumnos tienen errores de ortografía.

Clase de 4º grado

P.Prof. 2 (clase 2.2)

Profesora: A.

La profesora introduce la tarea de la siguiente manera:

“D: Bueno, a partir de ahora no habla nadie más, silencio. Escuchen... La actividad es para concentrarse, yo les voy a dar las consignas, denme tiempo, pero nadie se mueve del lugar ni empieza a preguntar hasta haber estudiado lo que les pongo en el pizarrón. ¿Está claro?”

La consigna anotada:

“PARA OBSERVADORES

En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.

1.-El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un viaje largo. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?

2.- Jaime Teodoro espera su novia que viene de Vicente López. Pero... guarda. Si no se da cuenta no la va a encontrar. Rápido ¿a dónde tendrá que ir?”

La fotocopia entregada a los alumnos consiste en un dibujo en el que está representada una estación ferroviaria. Hay un cartel con horarios y destinos, nueve personajes ocupan distintas posiciones.

Desde la actividad comunicativa la finalidad buscada es interpretar relacionando información diversa, tanto la de la imagen dibujada, como la de la consigna. Además el título en

mayúscula, “para observadores”, indica esa función, la de observar para poder resolver. Podemos considerar que la observación es la acción principal que deben realizar los alumnos desde la propuesta, **nivel a)** del análisis. Otras acciones incluidas en la consigna guían la relación entre la información de los carteles del dibujo y los datos enunciados en la consigna, es decir la operacionalización conduce a la matemática, deben sumar y restar.

En la mitad de la clase un alumno dice *“Pero estamos en Lengua, no en Matemáticas”*, lo que evidencia esta extrañeza de los alumnos ante la consigna no convencional en clase de Lengua.

La profesora orienta la realización de la actividad de lectura, va guiando las acciones, nivel de análisis **a.1)**:

“D: Por lo menos mirar la imagen diez minutos, mirarla, reconstruirla.”

Aa: ¿leer?

D: Por supuesto. Analizarla es leerla, observar todo...”

Hay muchas demandas de los alumnos acerca de cómo realizar, a las que la docente reitera, *“antes de preguntar lean”, “un tiempito y después preguntás”, “diez minutos observando la imagen y los enunciados, cada detalle”, “es importante que se fijen primero qué datos tienen y qué tienen que averiguar y de ahí en más, los buscan”, “en el punto uno, pónganme la cantidad de minutos”*

Desde el **nivel b)** se puede notar que la finalidad no ha sido comprendida, una alumna reclama:

“Aa: pero es recomplicado esto”

D: Fijate, a ver qué datos da el enunciado. Chicos, ojo, hay que descartar la información que no es importante.”

La articulación de informaciones de diferente naturaleza es un obstáculo para la textualización. Por eso los alumnos preguntan : *“¿copiamos todo?”*, no tienen claridad respecto de la finalidad, quieren conocer los pasos, es decir las metas de las acciones porque no entienden la actividad.

En la lectura, en el nivel b1) del análisis los alumnos están dedicados a interpretar tanto la consigna como los datos que tienen que averiguar.

Por eso es de notar que en primera instancia se sitúan en el orden del narrar y buscan la coherencia del relato: *“Isidro es el apellido?”*, *“¿qué es de ella?”*, *“¿cuánto tarda para tomar el té?”*, *“No entiendo, Jaime Teodoro, ¿cómo Jaime Teodoro?”*, *“¿Cómo Barnabitas es nervioso?, es nombre de mujer?”*. La imagen ha evocado el relato y les cuesta salir de la situación configurada para hacer cálculos, sobre todo por tratarse de una clase de Lengua.

Las indicaciones de la docente se dan, en el **nivel a.1)**, planteando la meta de la acción que los alumnos se resisten a realizar: buscar datos. Lo formula con los siguientes enunciados:

“¿Qué datos tienen, qué tienen que averiguar”, “¿qué te pide el problema?”, ¿te da algún dato este problema?” “¿Cómo hacés para calcular eso?”, “¿tenés alguna otra información?” Desde la enunciación la modalidad alude a la voz del profesor de matemática, como ya lo señalara un alumno.

Es así como en el nivel de **análisis b2)** se nota que los trabajos escritos por los alumnos han sido textualizados a la manera de las resoluciones de problemas matemáticos. En la mayoría de ellos aparecen una resta y abajo: *“Respuesta: tiene 40 minutos para tomar el té”*. Asimismo el formato del texto producido es el de respuestas enumeradas. Por lo tanto, las acciones realizadas al textualizar consisten en responder a cada uno de los tres puntos o problemas (como dijera la profesora) y el nivel operacional ha sido el de los cálculos matemáticos, es decir operaciones con notación numérica que, la mayoría de los alumnos elabora como género textual de matemática.

El estilo narrativo-interactivo de la consigna (ayudar a los personajes de una situación imaginaria) no fue considerado por la enseñante como procedimiento para la textualización, las indicaciones apuntaban sólo a observar, buscar datos y a relacionar información, es decir, a lo que ella definió como lectura (*“Analizarla es leerla. Es observar todo”*). La textualización quedó ausente y la actividad de escritura se redujo a notación.

Clase de 5º grado

P.Prof.3. (clase 2.5)

Profesora: P.

La clase se inicia con una consigna de tarea, sin aclarar el contenido de Lengua que será desarrollado:

“P: Les voy a explicar. Yo agarré unos objetos y Ustedes van a hacer lo siguiente: una persona de cada grupo va a tener que...[palparlo para] describir, agregando la mayor cantidad posible de cualidades del objeto, y lo va a hacer con los ojos cerrados. Otro del grupo va a venir a buscar el objeto y lo lleva a su grupo. Los demás escriben en un borrador todas las cualidades que su compañero dice. ¿Alguna duda?”

Aos: No! (gritan todos)

P: Decidan quién viene. Si ustedes descubren el nombre del objeto, bien, si no, no importa; el objetivo no es adivinar, es describir...la idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo.”

La docente recorre los grupos mientras realizan esta actividad, aclara que se trata de escribir mientras otro describe e introduce un concepto que no explica:

“describir muchas cualidades”

Cuando han terminado propone:

“Uno de cada grupo lee todas las características que escribieron. ¿Quién lee ahí?”

Ao: Es una canasta de paja, abajo es circular....., es hueco...

(La docente hace un comentario que no se escucha)

Aa: Tiene orejas, es un zapato, tiene una nariz, es de peluche, etiqueta...

P: ¿Qué cualidades encontraste? ¿Qué es para vos una cualidad?

Aa: Eso

P: Dijiste....., pero ninguna cualidad.”

En el nivel de **análisis a)** se ve que la finalidad de la actividad para la docente es la descripción a través de la percepción, incluyendo implícitamente el reconocimiento de las cualidades del objeto.

En el **nivel b)** la finalidad ha sido el juego, adivinar (implícito en la actitud de contacto con ojos cerrados) las características del objeto.

Entre la propuesta y la realización hay una distorsión que no está situada en la acción de lenguaje, sino en la tarea elegida por la docente, quien a partir de la percepción táctil pretende que los alumnos infieran un concepto abstracto: cualidad.

Ellos no tienen dudas cuando explica la tarea. Es la profesora quien supone como meta de la acción de describir el concepto de cualidad.

Insiste con cada uno de los grupos: *“no me describís cualidad... confundieron cualidades con nombre de objetos...¿Alguien recuerda qué son esas cualidades?”*

Ante la falta de respuesta satisfactoria la enseñante da la siguiente explicación:

“Por ahí están olvidados como les decíamos (escribe en el pizarrón) Escribo cualidad y pongo debajo, adjetivo. Es decir, solamente las que son adjetivos que sirven para describir sin decir...”

Ao: Tiene olor.

P: ¿cuál es el adjetivo?

Ao: Tiene

P: No, eso es verbo

Ao: calentito

P: Claro”

El concepto de adjetivo es más concreto y funcional que el de cualidad, puesto que a partir de este reconocimiento, todos los alumnos enumeran adjetivos, en ese momento cambian la meta de la acción de describir el objeto por la de reconocer cualidades que proponía la enseñante. Pero no ha sido la explicación la causa del cambio de meta a alcanzar, ha sido el reconocimiento empírico de la clase de palabra adjetivo.

Es observable esto porque la docente lleva a los alumnos a establecer la relación semántica entre cualidad y calificar, pero no lo logra:

“Dentro de los adjetivos encontramos una variedad de clases, podemos separar distintas clases. Hay adjetivos calificativos, ¿qué quiere decir? ¿de qué palabra proviene?”

Aa: calificar.

P: ¿Qué califica?

Aa:...

P: ¿Qué es eso?

Aa: calificar los grandes con los grandes, los chicos con los chicos.

P: eso es clasificar.

Ao: Sinónimo

P: No, sinónimo, no, ¿será poner cualidades?

Aa: Es ordenar

P: ¿Qué es calificar?

Ao: Apreciar las cualidades de una persona o cosa.

P: Calificar es descubrir cualidades y ¿qué son las cualidades, qué hago?

Ao: Describir.”

Este diálogo es relevante para confirmar la distorsión comunicativa que se produjo en la realización de la tarea y cómo ha operado en las mentes de los alumnos esta progresión del descubrir al describir que hace la enseñante y que los alumnos no toman como acciones correlativas en relación con el concepto de cualidad, que es sustantivo (*“apreciar cualidades de una persona”*), pese a que el adjetivo pueda referir a una cualidad. La profesora podía partir del concepto de adjetivo que los alumnos ya poseían para llegar a la cualidad como abstracción.

Este texto oral de la clase pone de manifiesto la contradicción entre las operaciones propuestas por la profesora: describir y adivinar (la descripción es la transcripción de la mirada, que se opone a descubrir con los ojos cerrados).

Las acciones realizadas por los alumnos han sido adivinar y escribir, que no coinciden en sus metas con las expectativas de la enseñante, ellos se mantuvieron a nivel de las reglas del juego, la actividad no sirvió para llegar al concepto de cualidad, que era la finalidad esperada, por eso la actividad realizada fue otra.

Cuando reconocen el concepto de adjetivo, la clase comienza a ser clase de Lengua, es decir, se sitúan en la noción de metalenguaje y desde allí clasifican adjetivos, incluso los calificativos, que identifican empíricamente, junto a los gentilicios y numerales.

El concepto de cualidad no pudo conformarse como instrumento en las mentes de los alumnos, el concepto de adjetivo fue la herramienta que permitió instrumentalizar funcionalmente la calificación como atributo.

En la consigna siguiente propone otra tarea, esta vez incluye el metalenguaje directamente en la actividad, aunque la introduce también como juego:

“P:...Yo les doy a cada uno un laberinto en el que vamos a realizar un recorrido, tiene entrada y salida. Este laberinto tiene adjetivos calificativos, numerales y gentilicios. Está armado con círculos, en los grandes están las palabras y hay salidas, cada salida es con una palabra de la clase que se pide...”

Aa: No entiendo

P: Cuando veas la copia lo vas a entender.

Aa: Parece de geometría y no de lengua.”

En los niveles **a)** y **b)** del análisis, el comentario de la alumna remite al carácter poco preciso de las explicaciones y tareas presentadas.

La consigna registrada en el pizarrón para ser copiada por los alumnos es la siguiente:

“Adjetivos

Ejercicio 1: Definir con tus palabras clases de adjetivos:

-adjetivo calificativo

- adjetivo numeral
- adjetivo gentilicio

Ejercicio 2: Completá el recorrido del laberinto

Ejercicio 3: leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.”

Como actividad de escritura, en el **nivel a.2)** de análisis notamos distintas finalidades con un orden secuencial: 1) definir, 2) clasificar, 3) identificar adjetivos calificativos en el uso.

En realidad cada ejercicio constituye una acción con una meta más o menos explícita. Tanto en el caso del ejercicio 2, como en el del ejercicio 3, los alumnos deben realizar dos operaciones: reconocer y clasificar.

De todas maneras, la tarea está organizada operacionalmente desde la clasificación.

En el **nivel b.2)** del análisis notamos que todos los alumnos realizan las acciones de clasificación del ejercicio 2 (recorrido del laberinto), las operaciones consisten en marcar con un lápiz un trayecto que une clase de adjetivo con ejemplo concreto.

El ejercicio 3 también es realizado por todos, la operación consiste en tachar los adjetivos calificativos para transformar al texto en noticia, con la modalidad enunciativa neutra que corresponde.

El ejercicio 1, la única acción que proponía la textualización (definir clases de adjetivos) es realizada sólo por seis alumnos, de los cuales cuatro relacionan el adjetivo calificativo con la acción de describir (en estos casos la construcción sintáctica es incorrecta, han establecido una relación semántica a partir del ejercicio realizado en clase, por ejemplo: “*calificativos son aquellos que describís algo*”). Sólo uno (probablemente copiado del manual) relaciona el adjetivo con la cualidad: “*el adjetivo calificativo denota cualidad*”.

En algunos trabajos los verbos utilizados en las definiciones parecen copias de diccionario o de un manual: “*denota*”, “*pertenece*”, “*proviene*”.

Como actividad de escritura se observa que la textualización, a pesar de estar enunciada en la consigna no está validada en la ejecución. La mayoría de los alumnos responden en el estilo cuestionario, como un punto más entre los enumerados en la tarea.

Nivel Primario. Profesores.

Clase 1) Texto 2.4 5º grado- docente G. a) relación de contenidos entre sociales y lengua. a.1) Comprensión de texto Acciones: separar párrafos relectura en grupo grande intención del autor relacionar lo leído con la experiencia sobre el tema a.2) escribir una opinión	31 alumnos- 15 textos entregados b) trabajar contenido de sociales, esperan ser guiados en cada acción. b.1) no se realiza la comprensión del texto, desarrollan el tema de la clase de sociales. b.2) enfocan temas diversos, no el del texto. Responden a una supuesta pregunta con rasgos de oralidad: unos escriben una opinión (7), otros relatan un suceso (6) y otros (3) dan instrucciones. No comprensión de la consigna.
Clase 2) Texto 2.2 4º grado – docente A. Interpretar relacionando información diversa (carteles, dibujos, enunciados) a.1) observar. Analizar es leer. a.2) resolver problemas con respuestas precisas.	18 alumnos- 18 textos entregados Demandan acerca de las metas de las acciones a realizar. No comprensión de la actividad. b.2) Contradicción entre relato y cálculo. Algunos (10) responden cuestionario, otros (3) resuelven problema de aritmética y un alumno hace un esbozo de relato. Operaciones: Realizan notaciones como en clase de matemática. No textualizan.
Clase 3) Texto 2.5 5º grado- docente P. a)Proposición de juego a.1) describir un objeto con ojos cerrados (sin adivinar) agregando cualidades. a.2) Definir adjetivo, completar gráfico, tachar y transcribir texto.	21 alumnos- 14 trabajos entregados No entienden la tarea. b.1) Juegan a adivinar características del objeto Cambian la meta de la acción: buscan adjetivos (operacionalización). b.2) Todos clasifican Todos tachan modalizaciones de un texto. 7 textualizan Operaciones: Todos enumeran cualidades y funciones como respuestas a un cuestionario (8 esquemas de definición, 5 esquemas descriptivos)

4.2.2.3. Nivel Secundario.

Clase de 3º año

S.Prof.1. (clase 3.5)

Profesora: C.

Del texto oral de la profesora se obtiene la finalidad de la misma, elaborar un resumen. La primera actividad que se propone es la lectura, denominada *“lectura silenciosa”*, como modalidad ya incorporada como operación por los alumnos.

La profesora recapitula la experiencia anterior para situar el contexto de la actividad, lee el texto en voz alta, hace preguntas (*“¿qué se entiende por teatro occidental?, ¿quién fue Aristóteles?, ¿cuando dice tragedia a qué se refiere?, ¿cómo aparece, a través de un...? ¿se entiende? ¿qué significa prescindible?”*) e inmediatamente explica el proceso que deberán seguir los alumnos:

“cada uno escribe el tema, la idea más abarcativa a la cual responde todo el texto. También pueden pensar en el propósito”

“formular las preguntas que el texto pueda contestar

“jerarquizarlas por párrafo, colocarles número, uno, dos tres”

“redactar un resumen del texto teniendo en cuenta las respuestas”

Explica las acciones al nivel operacional:

“lo que responde a esta pregunta es lo fundamental de este párrafo, a esto le pongo uno, a lo otro, me parece secundario, le pongo dos”

“recuerden que dijeron el teatro a lo largo del tiempo, el tiempo tiene que aparecer mucho en las preguntas”

Mientras explica anota la consigna escrita en el pizarrón:

1º reconocer el tema del texto

2º a) para cada párrafo contestar las preguntas que el texto pueda contestar

b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1, 2,3)

b.1) contestar solamente las preguntas número 1

c) si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2.

3º Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron

Lo operacional (preguntar, enumerar) pasa a un nivel de disociación en la realización de la actividad, antes de contestar se supone la pregunta. La jerarquización es una acción que propone como meta las operaciones de selección y omisión llevadas a nivel de acción. En el orden de las acciones propuestas podría producir una distorsión, no queda claro si lo que se jerarquiza son preguntas o respuestas.

El punto 3 es una actividad de lectura cuya finalidad es reelaborar el proceso de comprensión del texto.

En el nivel de **análisis a) y b)** se notan desajustes respecto de las acciones verbales y sus finalidades:

“P: Aristóteles, ¿a dónde nos lleva? ¿quién fue Aristóteles?”

Ao1: Filósofo griego

Ao2: emperador romano

P: ¿cuándo murió Cristo?, Aristóteles vivió antes, ¿cuál es el sinónimo de logos?

[al finalizar la clase, un alumno vuelve a preguntar:]

Ao: ¿Quién era Aristóteles profesora?

P: Un filósofo griego de antes de Cristo. Recuerden que las preguntas qué, cuándo llevan tilde.

Ao: si hay dos preguntas importantes...”

(la profesora lee la consigna en voz alta)

Los alumnos preguntan desde su actividad de lectura y la profesora está situada en su actividad de control de la tarea, no establece un diálogo coherente con los alumnos. En el primer segmento de la clase no aclara si Aristóteles era filósofo o emperador (respuestas

simultáneas de alumnos) y sobre el final de la clase, cuando no puede eludir la respuesta (ante una pregunta directa de otro alumno), lo hace pero enfocando la ortografía.

La actividad que propone la profesora es la lectura con finalidad **resumen**, para los alumnos la lectura tiene la finalidad **comprensión del sentido del texto**, el resumen es una acción dentro de la tarea, pero no tiene la jerarquía de finalidad. Al no estar explícita la finalidad, los supuestos operan como un ruido entre los interactantes.

En la consigna como texto escrito se distinguen cuatro acciones: releer/preguntar/ordenar preguntas/resumir. Las operaciones propuestas son: separar/enumerar por párrafos, incluidas en la acciones de releer y preguntar, mientras que las operaciones de contestar con 1 y completar con 2 se incluyen en la acción de ordenar (no está claro si las preguntas o las respuestas). En la acción de resumir está supuesta la operación de elaboración de la macroestructura semántica, que aparece desde el inicio de la clase cuando la profesora demanda el reconocimiento del tema del texto.

En el **nivel b)** del análisis, en el texto oral de la clase, podemos notar que, ante la explicación de la profesora, los alumnos traducen a sus compañeros:

P: ...Una vez que hayan terminado todo, jerarquicen.

Ao: No entiendo

P: Es... lo que responde a esta pregunta, es lo fundamental de este párrafo, a esto le pongo 1, a la otra, me parece secundario, le pongo 2.

Ao: Ah! Idea principal y...

P: Lo hacen en cada uno de los párrafos."

Las acciones de enumerar y ordenar se transformaron para ese alumno en una operación incorporada, el reconocer la idea principal y la idea secundaria (concepto que la profesora quería desestructurar en la actividad utilizando otro término: "jerarquicen"). La intervención del alumno demuestra que en realidad se trataba de categorizar de otro modo la misma operación adquirida durante la escolaridad.

Otro segmento que demuestra la organización de la actividad desde las operaciones de los alumnos es el siguiente:

Aa: ¿puede haber dos preguntas que contesten lo mismo?

P: Quiere decir que hiciste dos preguntas al mismo contenido. Respondé solamente la más importante. Si te parece que alguna no termina de responder a lo que quiere decir el párrafo, le agregás, no es una cosa rígida. Que sean claras las preguntas. Recuerden que dijeron el teatro a lo largo del tiempo, el tiempo tiene que aparecer mucho en las preguntas.

Ao: hacemos una pregunta y la contestamos

P: No, primero hacés las preguntas, después las contestás.

Ao: Es como si les damos puntos: 1 a la más importante, 2 a la que no es tan...

P: La que está más fuerte.

(todos están escribiendo)

Aa: Primero las contestamos ¿o vamos armando?

P: La idea es que las contestes y después armes."

Las preguntas al texto son una modalidad de trabajo que la profesora ha sacado del Manual del alumno, es decir, la incorporación a la actividad responde al valor social y académico que se le atribuye, sin evaluar la eficacia respecto de la tarea. Las acciones de los alumnos indican esto, por una parte la alumna se plantea una posibilidad que muestra su atención focalizando las preguntas en sí mismas, algo que para la profesora no tiene importancia, puesto que indica: "respondé solamente la más importante". Surge inevitablemente el interrogante ¿para qué la pregunta? ¿cuál es su utilidad?

Otro alumno, también centrado en la acción de preguntar supone responder a cada pregunta, pero la profesora le indica lo contrario; allí interviene un tercer alumno para aclarar cuál es la acción real que necesitan realizar: dar un puntaje de importancia, es decir, surge otra vez la operación de clasificar en idea principal y secundaria que los alumnos tienen adquirida.

Una cuarta alumna vuelve a demandar cómo realizar las acciones de preguntar y responder, una señal más para reconocer el obstáculo comunicacional que interfiere en la realización de la actividad, pero en realidad el obstáculo reside en la elaboración de la consigna como texto. Las preguntas podrían haberse excluido en la consigna y los alumnos podrían realizar esta actividad de comprensión de texto.

En los trabajos escritos, en el nivel de **análisis b.1)** se puede distinguir que:

Todos hacen las preguntas, pocos jerarquizan, menos redactan, sólo entregan 17 alumnos.

Diez alumnos hacen el resumen, lo que manifiesta que la actividad de lectura tuvo como finalidad la comprensión del texto, pero las acciones propuestas para preparar el resumen no operaron como organizadoras de la actividad de escritura.

Sólo cinco alumnos escriben un resumen coherente como texto.

Ocho alumnos hacen resúmenes por párrafo, pero no construyen un texto unitario.

Cuatro alumnos responden a las preguntas formuladas colocando respuestas Número 1 y Número 2.

Todos los alumnos colocaron por título *El resumen*, copia de lo escrito en el pizarrón por la profesora. Es esta otra indicación acerca de no haber internalizado –la mayoría– la finalidad de la actividad propuesta.

En el texto oral de la clase se nota que la explicación de la tarea enfocó las acciones que debían realizar los alumnos, sin integrar la finalidad de la actividad. Los implícitos en el discurso de la profesora y los supuestos de los alumnos en la comprensión de la consigna fueron operaciones mentales que distorsionaron el nivel de la actividad comunicativa, como lo registramos en ese primer nivel de análisis.

Clase de 3° año

S.Prof.2 (clase 3.6)

Profesora: A.

Del texto oral de la clase transcripta se obtiene que el tema es la argumentación. La profesora pregunta: *¿quién me recuerda qué es argumentar?*

Un alumno responde *“decir el porqué de una razón, una opinión.”*

La profesora inicia la tarea:

“P: Opinión, afirmación, ¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones. Una era...Yo admiro a ...porque” (y enuncia la consigna que había dado la clase anterior por escrito):

“Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles:

1) Yo admiro a...porque...

2) El mejor programa del momento es...porque...

3) Es mi mejor amigo/a.... porque...

4) Mi grupo de música o cantante preferido es...porque...

5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones porque...”

La situación comunicativa del diálogo entre la profesora y los textos producidos por los alumnos constituye el desarrollo de la clase. En este sentido se pueden tomar algunos segmentos de la interacción que permiten analizar este primer **nivel a) y b)** de las finalidades de la actividad comunicativa:

“P: ¿Quién es tu mejor amigo Susy?

Aa: Es mami porque sabe escuchar y se puede confiar en ella.

P: ¿Vos Noelia?

Aa: No tengo porque... (lee texto extenso)

P: Bien, está fundamentado por qué no.

Aa: Porque a los que tengo a todos les doy la misma valoración.

P: Muy bien, es difícil elegir cuando se tiene muy buenos amigos. Muy valioso lo que acabás de decir. Pasamos al grupo de música o cantante, ¿quién levanta la mano?”

La profesora se involucra en la valoración de los argumentos de los alumnos, es decir los textos están siendo usados como instrumentos de comunicación entre los alumnos y entre éstos y la docente. La finalidad de esta actividad para los alumnos es dar a conocer sus preferencias estéticas, valores morales y políticos. Para la profesora están presentes las dos finalidades: la de conocer lo que piensan sus alumnos y cómo argumentan. Esto es observable porque se involucra desde su propia opinión, sin salir del rol de enseñante de Lengua. Se refiere a los trabajos de la siguiente manera:

“P: Fantástico y, honestamente, no esperaba tanto. Lo que veo muy de ojito, en casa me daré el gusto de leer en privado.”

La valoración positiva de los textos producidos instala el trabajo de Lengua como producto con un uso concreto. A partir de movilizar desde el mundo discursivo la producción textual, hay una transformación en la actividad que se manifiesta en los textos de los alumnos tanto en la extensión de los mismos como en la variedad de argumentos.

Un dato que resulta significativo es que la profesora menciona el “respeto” al inicio y al cierre de la clase. Esta modalidad comunicativa es parte del contexto de producción de los textos que influye positivamente en la actividad de escritura evaluada, opina sobre la situación política:

“Ao: No me interesan los resultados porque la Argentina seguirá igual.

P: Lucha entre ellos más que gobernar.

Ao2: Me interesa porque viviendo en un país democrático...

P: Pone algo importante. La mayoría de ustedes han nacido en democracia. Rescatemos lo de Benjamín, todavía podemos seguir eligiendo. ¿A ver Malena?

Aa: No me interesa, cada vez estamos peor... (lee texto extenso).

Ao: Bravo!

P: Dijo algo la compañera! Entre el abuelito y... ésta es la reina de la Argentina. ¿Vieron que se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas? Yo puedo coincidir o no, pero tiene montones de razones y creo que son auténticas, no miente.”

Después de la intervención de casi todos los alumnos la profesora cierra la actividad de lectura de los textos:

“P: Muchas cosas no se entienden, son los juegos de la democracia, Hay distancia entre lo que se hace y lo que se dice. ¿Se acuerdan que lo leímos en el apunte, estas cosas se pueden decir porque hay respeto, hay tres personas a las que les interesa, hay esperanza. Lo cierto es que todos han tenido a través de un pequeño ejercicio –me van a entregar las hojitas- pero después lo van a hacer los que por malentendido no lo trajeron. Hasta aquí opinaron ustedes, hay mucha gente que opina.”

Si observamos el nivel de la actividad de escritura, **a2)** la consigna guiaba para tomar posición como enunciador en primera persona. Desde el punto de vista temático estaba dirigida a recorrer desde los temas más simples (persona admirada, programas de tv, conjunto musical) a los más complejos (amistad, política).

Aunque la finalidad de la actividad de escritura es la argumentación como capacidad, la consigna guía al nivel de práctica de lenguaje al introducir el andamiaje del conector de causa para producir argumentos que pueden enumerarse (“la mayor cantidad posible”)

En los textos escritos de los alumnos, **nivel de análisis b2)** vemos el efecto de la consigna como andamio: Todos los alumnos enumeran los puntos por separado, como respuestas a un cuestionario. En este sentido hay consonancia con el comentario de la profesora al inicio de la clase, se trata de un “minitrabajo”. No se propone un género ni un tipo discursivo, desde la acción comunicativa los alumnos producen los breves textos espontáneamente, por eso las metas de cada acción –si tomáramos en el ejercicio cada punto de la consigna como una acción, podrían considerarse acciones de lenguaje que van desarrollando en complejidad creciente la capacidad de argumentar, en función de los temas más complejos y abstractos. Las metas de las acciones son las de emitir la opinión y reconocer los argumentos, las operaciones que realizan los alumnos para concretarlas son las de seleccionar formas

lingüísticas precisas y controlar la proximidad y distancia en la enunciación, efecto logrado en los 18 textos.

Una característica común a todos los textos es el tipo discursivo interactivo, cercano a la oralidad, con escasos errores sintácticos y ortográficos.

Clase de 4º año

S.Prof.3 (clase 3.9)

Profesora: G.

Mientras los alumnos se saludan y conversan, la profesora intenta iniciar la clase con la propuesta de trabajo:

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

(silencio total, leen)”

Los textos entregados son dos fragmentos: de la obra teatral *El acompañamiento* de Carlos Gorostiza y un pasaje de una entrevista al músico Fito Páez.

Desde los **niveles a) y b)** de la actividad comunicativa es observable la modalidad de interacción que instala la profesora con los supuestos de la relación de trabajo entre ella y los alumnos: indica las acciones a realizar en la actividad de lectura: *“en silencio”, “uds. tratarán de leerlos, luego los charlamos”*, asimismo señala el tema y la acción de *“responder”* instala una modalidad de trabajo escolarizado, la de preguntas y respuestas, que los alumnos asumen y se introducen en la tarea. La actitud inductiva subyace en la modalidad de la enunciación y a la vez controla la actividad: *“si quieren responder”, “sale más barato”*, muestra a la docente como facilitadora de la tarea.

A continuación se establece un diálogo para caracterizar los tipos de textos leídos, la consigna está dirigida a la finalidad del reconocimiento de *“tipo textual”* (término que los alumnos deberían reconocer como instrumento:

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

Ao: Conversación

Ao2: cuento

Ao3: canción

P: Ah!, obra de teatro dicen acá, ¿qué elementos?”

En el **nivel de análisis a1)**, en el texto oral de la clase transcripta, la finalidad de esta primera actividad de lectura ha sido reconocer los géneros de los textos presentados.

En el mismo **nivel a1)** la consigna escrita (dictada por la profesora a los alumnos) propone:

“1) observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, ¿de qué tipo se trata en cada caso? ¿qué importancia le adjudicarías o le darías?”

Una alumna ya había señalado antes del dictado de la consigna:

“Aa: los signos, el qué y el cuándo, no aparecen [en la entrevista]”

La consigna dictada tiene una segunda parte que la profesora anota en el pizarrón con posterioridad a la realización de la primera:

“2) Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad”

Se trata de focalizar la diferencia entre la oralidad y la transcripción de ésta (las indicaciones de un fragmento teatral por una parte y la falta de indicadores en una entrevista que mantiene los rasgos de la oralidad con elipsis, sin señalar los turnos de la conversación con la puntuación).

En el **nivel b1)** aparece en los textos escritos de los alumnos como respuesta a la demanda del punto 1 de la consigna, la finalidad de clasificación de la actividad de lectura: se trata de registrar los aspectos no verbales a través de las acotaciones: Diez alumnos realizan la acción de clasificar en acciones, actitudes, estados de ánimo, gestos. Dos alumnos realizan la acción

de argumentar sobre la validez de las acotaciones y otros dos alumnos clasifican y argumentan. Las operaciones han consistido en reconocer el carácter diferenciado de las acotaciones, por eso el nivel de realización de la actividad ha sido logrado en niveles diferenciados, algunos alumnos encuentran más acotaciones que otros y las clasifican con categorizaciones diferentes, pero hay dos operaciones que realizan todos: el reconocimiento por la marca gráfica y la categorización por el sentido del texto.

En el **nivel a2)** la finalidad de la actividad de escritura es el reconocimiento de la puntuación y las marcas gráficas de la transcripción del texto oral.

En el **nivel b2)** la finalidad es textualizar reescribiendo un texto.

Las acciones realizadas en los textos de los alumnos consistieron en colocar signos de puntuación, parafrasear el texto e incluir los turnos de la conversación (ausentes en el texto fuente).

Las operaciones realizadas fueron diversas y como resultado los textos también divergieron respecto del contenido, tanto como de la forma.

En la consigna no se aclaraba acerca de la necesidad de incluir la misma información o de respetar los enunciados de un conocido cantante, a quien se entrevistaba; por eso, la mayoría de los alumnos realizó cambios en el discurso del entrevistado, los que en algunos casos hasta modificaron el sentido. De todos modos la finalidad de la actividad de reconocimiento de la puntuación en el uso fue lograda.

Nivel Secundario. Profesores

Clase 1) Texto 3.5 3° - enseñante C. a) no está explícita. Propone acciones a realizar. a.1) leer con la finalidad de resumir un texto. a.2) hacer preguntas que el texto pueda contestar, escribir resumen. Acciones: releer-preguntar-ordenar preguntas-resumir Operaciones: separar / enumerar por párrafos	25 alumnos- 17 textos entregados b) demandan desde la comprensión del texto. No registran el resumen como tarea a realizar. b.1) leer para comprender acciones: enumerar y ordenar como operaciones de “reconocer idea principal y secundaria” b.2) todos elaboran preguntas 5 hacen resumen coherente (textualizan) 8 hacen un resumen de cada párrafo. 4 enumeran respuestas a preguntas por párrafo. El resumen es realizado como texto en 9 trabajos, mientras 8 copian párrafos textuales, entre los cuales hay 4 que resumen por párrafos. Operaciones: El género cuestionario es utilizado como modelo y realizado en 14 textos. Hay dos que formulan las preguntas sin guardar relación de coherencia con el texto.
Clase 2) Texto 3.6 3° - enseñante A. Defender afirmaciones argumentando. a.2) textos a completar con argumentos. La posición enunciativa en primera persona determina la actividad de escritura Procedimientos: Acciones guiadas en una progresión de temas, de más particulares y concretos a más generales y abstractos.	26 alumnos- 19 textos entregados b) Responsabilidad discursiva asumida en los textos para ser leídos en clase. b.2) utilizan el andamiaje desde la posición enunciativa, se involucran como autores de los textos breves, con rasgos de oralidad, escasos errores de ortografía y sintaxis. Todos textualizan dentro del espacio de los puntos enumerados. 13 argumentan, 6 explican.
Clase 3) Texto 3.9 4° enseñante G. Leer y reconocer “tipo de texto”. Hace preguntas. a.1) aspectos no verbales de la comunicación y su transcripción. a.2) reescribir sin rasgos de oralidad.	24 alumnos- 13 trabajos entregados Respuestas a las preguntas b.1) 12 clasifican las acotaciones del texto dramático, de los cuales 8 consideran: acciones, estados de ánimo, gestos, 2 argumentan, 2 clasifican y argumentan. (7 explican, 2 describen, 3 argumentan) Todos reconocen por la marca gráfica y categorizan por el sentido del texto. b.2) 7 quitan los rasgos de la oralidad y 6 mantienen los rasgos de la oralidad. Operaciones: en b1) 5 describen y enumeran sin clasificar. b.2) colocan signos de puntuación, incluyen turnos de conversación. Algunos agregan contenido temático.

Las interacciones entre los docentes y los alumnos enfocadas como actividad, tanto a nivel comunicativo como a nivel de la actividad específica realizada en el contexto de enseñanza de la lengua, integran dos planos de actividades que, como he señalado más arriba, en algunos casos producen unos efectos en la producción de los textos de los alumnos analizados en el Capítulo VII que, habitualmente no son enfocados en las relaciones sistémicas con las acciones realizadas por los propios docentes.

Las relaciones puestas de relieve en las interacciones de las 9 clases observadas muestran cómo, en algunos casos, las consignas producen un efecto de coherencia en los alumnos, que se observa en la producción textual de los mismos.

4.3. Comentarios

Entre los **practicantes de Nivel primario** en la clase 1 de 4º grado (texto 1.1) la finalidad de la actividad planteada por la practicante, **nivel a)** del análisis, es comprendida por los alumnos, como lo demuestran los textos producidos.

Puede verse que **a1)** como actividad realizada en clase opera de modelo que los alumnos internalizan y utilizan después en la tarea de escritura.

Aparece aquí la relación entre las actividades de lectura y escritura diferenciadas en su realización como tales, a la vez que dirigidas, lo que colabora en la organización de los alumnos tanto a nivel comunicativo como a nivel de las metas logradas en las acciones de cada actividad realizada.

La realización previa del texto correspondiente al género textual instrucciones, a partir de la formulación de la consigna “*seguir las órdenes que da el texto*” hizo que en la escritura individual autónoma la mayoría de los alumnos, como puede verse en el **nivel b)** del análisis, produjeran instrucciones, aunque algunos se organizaron en el orden temporal del relato, mezclado con la descripción.

En el **nivel b2)** se sitúan frente a la realización de la acción elegida entre las opciones ofrecidas por la practicante (todas conocidas por los alumnos, un indicador de la planificación de la direccionalidad), asimismo el enunciado de la consigna “realicen las instrucciones para hacer” es otro aspecto de la direccionalidad de la actividad que opera significativamente para los alumnos.

Desde lo paratextual, el orden numérico que presenta la forma de lista de oraciones con punto y aparte, pone de manifiesto la operacionalización de las instrucciones en la actividad de escritura. Del mismo modo, se observa cómo el aspecto verbal (uso de infinitivo) funciona también operacionalmente en la realización textual.

La practicante de la clase 2) de 4º grado (texto 1.4) tiene como finalidad enseñar la noción de sílaba a la vez que la operación de separación ortográfica (**nivel a)** del análisis de la actividad), lo que no queda claro a partir de las acciones realizadas en clase por los alumnos (**nivel b1)**, que consiste en marcar el ritmo. Estas acciones no fueron tomadas como referente cuando la practicante enunció la definición de sílaba, por lo que careció de significatividad el juego realizado al inicio de la clase.

Podría decirse que las consignas de esta practicante no han sido planificadas en función de las acciones que deben realizar los alumnos como tarea. Dicho de otro modo, carecen de direccionalidad, como lo demuestra lo poco que alcanzaron a entender los alumnos respecto de la separación en sílabas (**nivel b1)** de análisis de la actividad.

Por lo tanto, al no estar comprendida la noción de sílaba, se produce un malentendido entre el **nivel comunicativo a) y b)** y el nivel de la realización de la actividad **b1) y b2)**, puesto que no reconocen los errores del texto y es difícil copiarlo en cursiva cuando gráficamente el original era un texto en imprenta y escrito en formato de columna, aspectos de lo paratextual que la practicante ignoró y operaron como obstáculo para los alumnos, restándole significatividad a la tarea. El enunciado de la consigna “Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”, no dirige acciones consecutivas, puesto que una vez marcado el error, la copia carece de sentido, la noción de sílaba se pierde como abstracción, separada de la operación.

En realidad esta clase presenta, en esta división entre lo nocional y la ejecución de la tarea como dos aspectos que no confluyen en la actividad, una práctica que no reconoce la escritura como actividad a ser enseñada, sino contenidos formales que deben enseñarse, respecto de los cuales se ha perdido el nivel operacional y por lo tanto, la separación en acciones con metas precisas para planificar la enseñanza.

A modo de hipótesis, podría plantearse que la practicante desconoce nociones técnicas del campo de la Fonética y de la Fonología, lo que la habría colocado en una situación de enseñar sin conocimientos teóricos mínimos de referencia.

La practicante de la clase 3) de 5º grado (texto 1.5) propone desde la consigna una “guía” de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento. Hace un encuadre de la tarea como proyecto global a ser ejecutado en etapas. Tiene como finalidad la realización de un libro de cuentos fantásticos. Las acciones inmediatas a realizar por los alumnos con su meta van recorriendo las etapas de realización de la actividad de planificación primero, escritura y corrección después.

Hay una direccionalidad en la ejecución de las acciones: *“al final, la solución del problema. La reescritura, bien prolijo.”*

Si bien empleó una terminología teórica, *“desarrollo del conflicto”*, que no fue explicada, en la reformulación se refirió al *“nudo”*, por lo que hubo una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de *“nudo”*.

Los textos producidos por alumnos como compilación muestran un relativo dominio del género propuesto y, podría decirse que fue internalizado por la mayoría de los alumnos.

Todos los cuentos han seguido las instrucciones de la consigna en lo que respecta al conflicto (nudo) y al estilo fantástico, puesto que habían tenido contacto con modelos, por lo tanto, desde **a) y b)**, la comunicación entre docente y alumnos fue eficaz. La reformulación de la consigna operó en las acciones realizadas en la **actividad b.2)** de escritura de los alumnos. Éstos lograron realizar los cuentos como acciones dentro de la tarea, situados comunicativamente en el género pactado con la practicante

En el **Nivel primario de enseñanza, los profesores** en la clase1) de 5º grado (texto 2.4) la interacción oral entre docente y alumnos es fluida. Hay coincidencia entre las acciones propuestas por la docente y las realizadas por los alumnos en la actividad de lectura. La finalidad de trabajar en Lengua contenidos de Ciencias Sociales es compartida y explícita.

En cambio, la consigna oral, muy abierta, de la actividad de escritura hace que no haya una finalidad específica. Pedir a los alumnos una opinión por escrito como si éstos tuvieran desarrollada la capacidad de elaborar textos escritos autónomos, evidencia la falta de estrategias propias de la textualización como niveles de planificación. En los textos de los alumnos se observa la ausencia de operaciones notacionales que ya (en ese nivel de escolaridad) deberían estar adquiridas en la ortografía como dominio.

En la clase2) de 4º grado (texto 2.2) la actividad comunicativa no aparece en el texto de la clase. La finalidad explicitada por la docente es la necesidad de concentración mental de los alumnos, que en realidad es una regla de juego que se establece en la ejecución de acciones guiadas.

Las acciones son presentadas en una modalidad que encubre la actividad propuesta: aparentes historias de personajes que no se configuran, como si fuera un problema, pero se trata de la clase de Lengua. Los alumnos se confunden en este tipo de presentación de la tarea porque no saben cuál es la actividad y puede notarse que la contradicción entre el posible relato que se transforma en cálculo los desorganiza. Dicen que la clase parece de matemática.

En la clase3) de 5º grado (texto 2.5) se produce una situación semejante; las acciones se presentan como si se tratara de un juego -que no es tal- y se pierde la finalidad de la actividad que era relacionar cualidad con función de adjetivos. Asimismo hay una contradicción entre la acción de lenguaje y la tarea (*“describir con los ojos cerrados, sin adivinar”*)

Cuando los alumnos no entienden la finalidad de la actividad vemos que se detienen en las metas de las acciones. Es la misma situación que observamos en el Nivel Secundario en los textos producidos por los alumnos de la clase de 3º (texto1), quienes no pueden reconocer el objeto resumen como finalidad de la actividad de escritura.

En estos tres casos mencionados podemos notar una característica común: **la consigna como texto presenta dificultad en integrar la actividad comunicativa del lenguaje como instrumento en las actividades específicas de la adquisición de la forma del instrumento.**

Dicho de otro modo, no se alcanza a integrar cada acción que se propone para realizar la actividad (lectura o escritura) en una secuencia operacional organizada. Por lo general las acciones propuestas son clasificatorias. Esto le da a la tarea de lengua un carácter enumerativo (tipo respuesta a cuestionario) que notamos en la mayoría de los textos de los alumnos en forma de secuencias de base textual descriptivas.

Puede verse en el **Nivel Secundario** que la coincidencia en la actividad comunicativa respecto de la finalidad entre docente y alumnos es determinante para la realización de las actividades involucradas (lectura y escritura).

Es el caso de la clase1) de 3° año (texto 3.5), para la docente la finalidad era el resumen, pero para los alumnos fue la comprensión del texto. Como no queda clara para éstos la finalidad de trabajar en el resumen, las acciones son realizadas sin integración en la actividad (hacen preguntas al texto pero no las usan para resumirlo) No obstante haber sido planificada la consigna como secuencia de acciones para llegar al resumen, éstas—como texto—no tuvieron presentes a los alumnos como destinatarios. La clase transitó un recorrido de acciones, diluyéndose en ellas la actividad de lectura por falta de finalidad consensuada en la actividad comunicativa.

Por este obstáculo comunicativo, en esta clase, se perdió, además, una posibilidad de trabajar la relación entre la operación de “*clasificar entre idea principal y secundaria*” (ya adquirida por los alumnos) con la acción que buscaba introducir la profesora que consistía en enumerar varias respuestas para “*jerarquizar la información*”. La enseñante sigue su propio proceso de pensamiento, no observa a sus interlocutores, la interacción se interrumpe en este nivel de la intervención docente. Es una característica que aparece también en algunas clases de Nivel Primario.

Una situación opuesta se configura en la clase2) de 3° año (texto 3.6). Aquí puede observarse que la finalidad de la actividad de escritura y posterior lectura de los textos consensuada entre docentes y alumnos determina la realización eficaz en la producción textual. Si bien las acciones son muy dirigidas por la consigna que presenta enunciados a completar con puntos suspensivos, a modo de andamio formal, la elaboración secuencial (desde el sentido) produce en los alumnos como destinatarios una apropiación enunciativa que determina la elaboración de textos coherentes y eficaces, con escasos errores ortográficos y sintácticamente bien contruidos. Los mismos serían escuchados por toda la clase y valorizados por la profesora. Es decir, la finalidad comunicativa orienta la actividad, pero a la vez se cumplen las metas de las acciones (dar la mayor cantidad de argumentos).

Desde el enfoque de la actividad de enseñanza la finalidad buscada por la profesora fue que los alumnos defendieran afirmaciones argumentando.

La marca de la primera persona limitó la actividad de escritura **a.2)**, cuya finalidad fue completar textos con argumentos. La consigna guió acciones en una progresión de temas, de más particulares y concretos a más generales y abstractos.

La finalidad de **b)**, la actividad comunicativa para los alumnos, fue asumir la responsabilidad discursiva en los textos para ser leídos en clase. En la realización de **b.2)** la actividad de escritura, utilizan el andamiaje desde la posición enunciativa, se involucran como autores de los textos breves, con rasgos de oralidad, con escasos errores de ortografía y sintaxis. Todos textualizan dentro del espacio de los puntos enumerados. De 26 alumnos presentes hubo 18 textos entregados, lo que significa un alto grado de realización.

Como característica de la tarea, produjeron cinco segmentos textuales, en la medida en que cada uno fue identificado con un número y realizado a continuación del inicio predeterminado.

En la clase3) de 4° año (texto3.9) la actividad comunicativa tiene una modalidad de interacción bastante generalizada en los ámbitos escolares, que es la de preguntas y respuestas. Este consenso produce un efecto estable en la producción de la tarea escrita. Casi todos los alumnos realizan las acciones propuestas en la actividad de lectura, clasifican los aspectos no verbales de la comunicación en un fragmento teatral. La actividad de escritura se logra en cuanto a la acción de colocar la puntuación correspondiente a un texto oral

transcripto, pero la textualización –al no tener metas precisas- se resuelve de manera espontánea y diversa (por eso algunos alumnos modifican el sentido del texto, no tienen pautas explícitas en la consigna). Si bien los alumnos diferenciaron las marcas de la oralidad en la escritura, no se profundizó en la enseñanza la relación entre oralidad y escritura como órdenes sociales y mentales diferentes.

Un aspecto que pudo verse a lo largo del análisis textual realizado en el cap. VII, como al analizar en particular la actividad, fue que el plano de la enunciación juega un papel determinante, tanto a nivel del significado de la actividad como a nivel de la realización formativa de la tarea, puesto que la posición enunciativa predetermina la elaboración textual de los alumnos.

Desde el punto de vista dialógico en el sentido bajtiniano del término, que los alumnos se asuman como sujetos discursivos o no, en un plano real de comunicación, depende exclusivamente de la textualización de las consignas. Según Bajtín (op cit) la situación y el auditorio son los elementos determinantes de la enunciación. El sentido depende del otro social que, como parte extraverbal sobreentendida, realizará la comunicación o interacción verbal, tanto en los géneros cotidianos (primarios) como en los secundarios.

Para concluir, volvemos a los textos analizados y puede observarse que la finalidad de la actividad comunicativa consensuada y valorizada entre docentes y alumnos, determina una realización eficaz en la producción textual.

Si bien en algunos casos las acciones muy dirigidas por las consignas a modo de andamio formal, desde el sentido, operan los enlaces simpráxicos y sinsemánticos, esto produce en los alumnos, como destinatarios, una apropiación enunciativa que dirige la elaboración de textos bien contruidos, sobre todo, se trata de textos significativos para los autores.

5. Conclusiones

5.1. El punto de partida

La preocupación por la pérdida del objeto de enseñanza de la lengua fue lo que motivó la búsqueda de una concepción del lenguaje que terminó anclándose en Vygotski y Maturana desde el marco ideológico. Pero la lectura estimulante de *Activité langagière, textes et discours* tuvo el efecto de reestructurar el pensamiento para ensayar a nivel metodológico con los textos de Luria y Leontiev.

El objeto de la investigación fueron los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto real en el que se desarrollan en el espacio concreto de la formación y, en sentido estricto, las consignas que los enseñantes dieron a sus alumnos.

Se enfocaron, además, los problemas que los docentes encuentran en la realización de la actividad, en función de sus propias representaciones de los saberes que transmiten y las situaciones en las que están involucrados al enseñar, teniendo en cuenta los manuales y los programas; los efectos producidos por las consignas de los enseñantes en nueve clases constituyó el tercer objeto de análisis, es decir, los textos escritos por los alumnos a partir de las consignas dadas.

La interacción fue la unidad de análisis, tanto en el análisis textual, como en el análisis de la actividad.

5. 2. Acerca de las representaciones de la enseñanza y la práctica profesional

De la relación entre los análisis realizados, en lo que respecta a las representaciones sociales surge como primera observación general acerca de la enseñanza de la lengua como asignatura escolar que su objeto permanece difuso; en un extremo están los tecnicismos descriptivos y, en otro, un conjunto de prácticas que no se fundamentan en la reflexión teórica, sino en un

saber factible, producto de múltiples influencias contextuales: los diseños curriculares, los manuales escolares y los ocasionales cursos de capacitación docente.

Otro observable es la de la ausencia de direccionalidad de las intervenciones didácticas. No aparece una finalidad clara acerca de los objetos de enseñanza formulados en relación con la transposición de objetos de saber. Es el caso del enfoque comunicativo, que circula como un objetivo valorizado a nivel socio-cultural, pero está separado de las prácticas profesionales o reducido a la manipulación de diversos textos de uso social.

No surge de los análisis el diseño cultural en el que estas prácticas están inscriptas, por lo que puede inferirse que hay un diseño implícito, sostenido en el mismo carácter difuso, tanto de los contenidos lingüísticos, como de las prácticas de lenguaje de uso social.

El hecho de que los enseñantes evalúen negativamente los efectos de sus intervenciones respecto del aprendizaje logrado por los alumnos (excepto los practicantes, que eluden la evaluación debido a la escasa experiencia acumulada) mostraría una idealización del rol docente o, por lo menos, evidencia formulaciones de objetivos inalcanzables o inadecuados para realizar la actividad de enseñanza de la lengua. Dicho de otro modo, hay una aceptación de la falta de eficacia de la enseñanza.

Entre los profesores de secundario se registra una actitud crítica respecto de la propia práctica, aunque también se refieren a la necesidad de cambios sistemáticos. En tanto, los profesores de primario, esperan cambios en el sistema educativo, no se refieren a cambios en su práctica.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de la reorganización de los contenidos de enseñanza de la lengua en función de producir un efecto concreto en las capacidades discursivo-textuales de los alumnos, es decir, hace falta planificar un diseño cultural específico en el marco de la asignatura escolar, teniendo en cuenta el conjunto de reacciones que las modificaciones del sistema producirán en el contexto histórico-social.

5. 3. Las teorías y las concepciones operantes en las representaciones

Una de las hipótesis que sostuve sobre las concepciones espontaneístas que parecían prevalecer en la enseñanza de la lengua se refuerza con algunas coincidencias encontradas en los resultados de los análisis. Tanto el enfoque del contexto histórico, como los análisis de las representaciones sociales y las interacciones de las clases, aportan en esta dirección.

Los contenidos de los manuales escolares y las concepciones que aparecieron formuladas en los prólogos de los mismos en los últimos veinte años coinciden con las concepciones verbalizadas por los enseñantes, mientras que las prácticas analizadas a través de las consignas se apoyan, como pudo verse, en el saber del sentido común.

Puede decirse que se trata de un enfoque espontaneísta, articulado entre el constructivismo de cuño piagetiano y el generativismo chomskyano implícito, además, en tanto ideología subyacente instalada, opera como representación colectiva y autoriza la ausencia de los conocimientos lingüísticos como objetos de enseñanza.

Un indicio de cambio, entre enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario, lo constituyen algunos contenidos de enseñanza a partir de las concepciones discursivo-textuales. Sucede esto con la noción de **texto como objeto, como producto de una situación comunicativa**. No obstante, las transposiciones didácticas necesitan aún desarrollarse para ser más instrumentales para los alumnos.

Los practicantes parecen contar con la herramienta del género textual sin tener en claro cómo usarla.

En el nivel secundario hay una mayor operacionalidad con el género (fundamentalmente en la lectura), pero con una característica: las estrategias didácticas se basan, por lo general, en el sentido común, no aparecieron referencias teóricas explícitas que las sustentaran. Por lo mismo, se encontraron coincidencias entre quienes no reflexionan sobre el hecho de tener como objeto de enseñanza el instrumento de la comunicación y quienes conciben el texto como construcción, es decir, un saber hacer práctico.

Este enfoque pragmático entre practicantes y profesores de secundario, que privilegia el uso y la comunicación, asociado a enseñar lectura y escritura en una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, muestra una escisión con las prácticas y las concepciones que toman la sintaxis como objeto de enseñanza.

Un elemento que puede parecer paradójico es que la gramática permanece como contenido referencial entre profesores de primario, aunque separado de la lectura y la escritura, asociado a la clasificación y aplicación de nociones. Es decir, no hay transiciones entre el texto y la frase en cuanto objeto de enseñanza.

Si bien en el secundario hay una definición clara sobre el enfoque comunicativo como referencia teórica y la necesidad de enseñar gramática, en la práctica los profesores privilegian el texto como objeto de enseñanza, pero no aparece la correlación con la propuesta en lo que respecta a la gramática en los contenidos concretos de las clases de secundario.

Estas cuestiones relacionadas con la transposición didáctica han sido útiles en el análisis al poner a descubierto las relaciones entre la teoría vehiculizada discursivamente y las prácticas que aún no articulan esas teorías en acciones concretas. Por lo general, las teorías orientan respecto del objeto de enseñanza, como sucede con el texto entre los practicantes, aunque aparece el desajuste en la práctica, pues no cuentan con recursos didácticos para instrumentar. No obstante hagan referencias a los enfoques vygotskianos entre los practicantes, se trata de enunciados que aún circulan como la teoría nueva que no se ha integrado a la representación colectiva, es más fuerte la concepción de la psicogénesis de la lengua instalada curricularmente.

Pudo notarse en el nivel de profesores de primario que estas teorías psicológicas, basadas en la maduración biológica del sujeto que aprende, han centrado el objeto de enseñanza en los procesos de aprendizaje con un sesgo cognitivo, que ya ha comenzado a circular por las prácticas discursivas; mientras tanto, en el nivel secundario, también circulan los discursos cognitivistas, pero el objeto de enseñanza depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística.

El origen de esta disyunción parece estar en las concepciones y las prácticas de las instituciones de formación de profesores de los dos niveles, es decir, Institutos de Formación Docente (Nivel terciario) y Facultades de Ciencias de la Educación (formación universitaria de base psicopedagógica), por una parte y, por otra, Facultades de Letras (formación universitaria de base lingüística).

De todos modos, se trataría de otra investigación, la de los procesos formativos de formadores que, de acuerdo con Bronckart (2002) son tan complejos y problemáticos, como los procesos de transmisión de conocimientos, en la medida en que se presentan siempre como un desafío para ser repensados a la luz de las evoluciones reales de la sociedad.

5. 4. Las relaciones entre el decir y el hacer de la enseñanza

De la correlación entre las entrevistas de los enseñantes y las acciones concretas de enseñanza que han sido registradas, pudo verse cómo las primeras operan prefigurando las prácticas, es decir, las representaciones sociales con las teorías que vehiculizan, muchas veces de manera implícita, anticipan la realización de unas acciones y excluyen otras.

En este aspecto, en las entrevistas a los practicantes prevalece la noción de texto sobre la gramática como objeto de enseñanza. Asimismo, pudo verse en las clases que las consignas de este grupo, pese a no precisar con detenimiento las acciones a realizar por parte de los alumnos (excepto en las tareas de instrucciones y cuento fantástico), tienen presente el texto como producción o soporte, a la vez que evidencian dificultades respecto de enseñanza de las categorías gramaticales.

Entre profesores del nivel primario, la enseñanza de la gramática, prescripta curricularmente, puso de manifiesto una ruptura entre la práctica de enseñar la textualización y la instrumentación de las nociones gramaticales en las tareas; éstas tienen la característica de ser, en la mayoría de los casos, copia o simple notación, es muy restringida la actividad de

escritura autónoma de textos planificados propuesta por los enseñantes a los alumnos, aunque sí hay tareas de producción de textos espontáneos (como oralidad transcripta). Esta situación pone de relieve una falta de propuestas didácticas integradoras de las capacidades de lenguaje y las nociones técnicas instrumentales.

En el nivel secundario, la representación de complejidad de la situación comunicativa, a pesar de ser la referencia principal, no se refleja en la práctica de escritura de textos autónomos, y es la actividad de lectura la tarea que ocupa la mayor cantidad de tiempo de las clases, sobre todo el trabajo con la comprensión de conceptos y la aplicación de nociones teóricas (discursivo/textuales) enseñadas en el análisis de fragmentos de textos, lo que también indicaría una bifurcación entre la finalidad del desarrollo de las capacidades de lenguaje y la instrumentación de las categorías lingüísticas utilizadas, que, por lo general son de carácter descriptivo.

Tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, aun cuando desde la coherencia pragmática la textualización escrita no presenta objeciones, desde el punto de vista didáctico el problema de la elaboración de la coherencia temática necesita ser abordado en la intersección de los planos de los mecanismos de enunciación y los mecanismos de textualización y, además, en la interfaz propia de los mundos discursivos, en los órdenes diferenciados de la oralidad y la escritura.

Por lo general la enunciación es abordada desde la oralidad, incluso tratándose de una actividad de escritura, las tareas que enfocan el plano de la enunciación no articulan la atención con el plano de los mecanismos de textualización, por lo que las prácticas discursivas escolares parecieran ser espontáneas. Este un punto interesante de intervención didáctica.

5. 5. El aspecto dialógico de las consignas

En tanto textos de prefiguración del accionar en la realización de otras personas, se enfocó las consignas como eslabones dialógicos con los que interactúan mentalmente los enseñantes y sus alumnos en los procesos de aprendizaje de estos últimos.

Dicho de otro modo, como **acciones de lenguaje** que se producen en el ámbito escolar tienen, además y como función específica, la finalidad de guiar diversas acciones verbales de quienes aprenden, en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas.

Por lo tanto, la posición enunciativa de las consignas se analizó específicamente con la finalidad de ver el efecto de este plano de textualización en las acciones realizadas por los alumnos en sus textos escritos concretos.

Como síntesis, observo en el aspecto accional del lenguaje, que Bronckart (2001) sitúa en el juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efectivas, la importancia de la posición enunciativa desde la consigna, al marcar la textualización de los alumnos; para ellos, se trata de decir con la mayor economía lo que creen que los profesores esperan que digan, por lo tanto, el interlocutor válido (cada profesora) organiza los textos de los alumnos de una manera implícita y validada desde la misma posición enunciativa.

Esta situación arraigada en las modalidades de comunicación al formular las consignas, pondría en evidencia, en primera instancia, un fosilizado entrenamiento del pensar sin apropiación en las clases de lengua, de responder sin atender a la autonomía del propio pensamiento.

Aunque esta primera explicación remitiría a la escasa claridad de los enunciados de las consignas o a un nivel de conceptualización, por lo general, desconocido por los alumnos, la complejidad de la situación merece un análisis más detenido.

Es probable que la “búsqueda de la respuesta” sea una modalidad de intervención comunicativa escolarizada, en un repertorio restringido de posibilidades, pero también es inherente a la comunicación humana que la ambigüedad permita juegos en la interpretación.

En definitiva, la consigna de lengua es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto-

consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. Por otra parte, la organización de las consignas, analizadas como secuencias instruccionales incluidas en el discurso interactivo en las treinta clases de lengua mostró unas características estructurales diversas:

a) Consignas que dirigen la ejecución de acciones como pasos a seguir con relaciones conceptuales incluidas en las que se dan dos posibilidades: los pasos se corresponden con puntos diversos para ser abordados separados unos de otros o como un orden de metas que realizan una actividad. Por lo tanto, cabe diferenciar dos construcciones, la primera, que conduce acciones que discriminan y la segunda, que focaliza la atención en unas acciones consecutivas.

b) Consignas que dirigen una estructura del pensamiento, suponen el conocimiento de esquema y lo proponen para clasificar elementos.

c) Consignas con preguntas incluidas que, por lo general, orientan una dirección de lectura y ordenan un trayecto prescripto como el único posible, funcionan como un cuestionario, son preguntas sobre temas o relaciones de sentido.

Este andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales, como espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, situado en la perspectiva de alumno es, en principio, **el espacio del problema a resolver**, a la vez es **el trayecto de elaboración mental** que permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas y, además, ayudará a construir **las diferentes explicaciones** que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

En realidad, se trata de un **instrumento** necesario entre docentes y alumnos, puesto que las consignas son los **segmentos textuales** que vehiculizan tanto operaciones mentales como objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, las teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.

Pero la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene la complejidad que no tienen otras asignaturas escolares, porque el mismo instrumento de la comunicación es, a la vez, el objeto de conocimiento.

Cuando este objeto es la lengua como sistema, se produce el distanciamiento inherente a la representatividad, el objeto está afuera, puede ser observado en sus funciones gramaticales o comunicacionales, del modo en que pueden objetivarse fenómenos físicos o combinaciones numéricas. En cambio, cuando en la consigna de la tarea de lengua se aborda la complejidad textual de niveles inclusivos y se busca objetivar, aislándolo, algún aspecto de un nivel de análisis, se descontextualiza la acción de lenguaje en la interacción discursiva y allí pueden producirse malentendidos, tanto como reduccionismos en la comprensión de algunas nociones.

Pudo verse, a través de los análisis textuales, indicios de procesos de estructuración discursiva, adaptándose a los tipos ideales, como formas preexistentes que marcan los mundos discursivos en cuanto modalidades de desarrollo del funcionamiento discursivo-textual. En particular, el discurso interactivo es el segmento tipo que organiza la producción textual de la tarea, cuyas configuraciones lingüísticas dan cuenta de un relativo dominio del orden del exponer implicado en la mayoría de los textos.

Otro indicio que también se desprende del análisis realizado como una modalidad es el régimen de las voces como formas preexistentes –me refiero a los implícitos-, se trata del empleo de un presupuesto de simultaneidad en los textos escritos de los alumnos, algo así como una naturalización del orden escritural, que desconoce su carácter diferido y que aparece a menudo en la situación comunicativa propia de la escolaridad.

En todo caso, de acuerdo con estas hipótesis defendidas por Bronckart respecto de los mundos discursivos como preestructos, la enseñanza de la lengua debería ocuparse de organizar la progresión del conocimiento de los valores típicos de las unidades lingüísticas para interactuar en la oralidad y en la escritura.

5. 6. Las consignas como instrumento metodológico

Desde la perspectiva didáctica puede evaluarse en las consignas el proceso psicológico construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos, es decir, lo planificado puede ser analizado sistémicamente como instrumento.

En esta dirección, el análisis de las consignas estrictas, consideró a las clases como el sentido más amplio de la interacción (casi como el contexto socio-subjetivo de cada consigna) y buscó indagar la interacción con la metodología de la teoría de la actividad formulada por Leontiev, sin perder el contexto mayor aún del proceso en el que se desarrolla, o sea, el sistema institucionalizado de intervención formativa (el ámbito de la escolaridad obligatoria en este caso).

Pese a no contar con la posibilidad de intervención directa sobre el sistema educativo, la indagación que se realizó en las nueve clases acerca del mecanismo concreto, permitió construir un dispositivo metodológico que necesitará probarse y reformularse en nuevos análisis de interacciones, afinando las relaciones entre **las acciones de lenguaje** de las consignas y **la acción del lenguaje** como efecto en la praxis de los alumnos.

La metodología se orientó frente a las acciones de elaborar y evaluar la progresión de las consignas como espacio de planificación, considerando que sería eficaz describir los **efectos previsibles de las acciones de lenguaje** dentro de la actividad de enseñanza. Se discriminó en el análisis, tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, materializada en los productos textuales realizados como tarea.

Dicho de otro modo, la planificación de la consigna como **diseño del espacio previo** puede ser un instrumento metodológico en la investigación didáctica. Se trata del diseño de las **operaciones mentales incluidas en las acciones**, cuya finalidad es producir determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes.

Si bien sostuve como hipótesis que la situación comunicativa es determinante de las condiciones de realización de la actividad, una observación que se desprende del método de análisis es que la finalidad de la tarea y la finalidad de la comunicación son dos aspectos separados y simultáneos, los disyuntos que deben conjugarse en la consigna para que ésta tenga un efecto comunicativo coherente y permita a los alumnos realizar la actividad.

Aunque en las consignas las acciones deben enfocarse con sus metas, también es importante que los enseñantes puedan discriminar el grado de operacionalización de los alumnos para actuar en la zona del desarrollo próximo.

Al poner en relación la formulación de las prescripciones de las consignas con los textos de los alumnos el foco estuvo centrado en el plano de las operaciones psicológicas (mentales) que realizaron las acciones de lenguaje, no exclusivamente en los productos discursivos o textuales.

Asimismo, la relación teoría-transposición debe estar presente en el ámbito profesional como una preocupación consciente de los propios enseñantes (saber qué y para qué se enseñan los contenidos escolares). Hoy, la distancia entre las teorías de las ciencias del lenguaje y la enseñanza de la lengua es mayor que hace veinte años, no obstante el reduccionismo que, como consecuencia de la aplicación de nociones, más explicativas y descriptivas que instrumentales, ha tomado cuenta de las prácticas formativas en Lengua.

Los rumbos orientadores de la relecturas de Vygotski y Saussure preparan una bifurcación hacia la actividad de lenguaje como instrumento mediador de las actividades, que debe ser afinado en la formación escolarizada.

La didáctica de la lengua como campo específico puede aportar y ha sido esta la finalidad primera de la investigación porque, en definitiva, se trata de abordar hoy los procesos formativos más allá del enfoque ingenieril que, en tanto objeto de una ciencia de la educación en reformulación, necesita la concurrencia de varias disciplinas para analizar **los mecanismos educativos** (Bronckart, 2001).

En el enfoque epistemológico de esta investigación el eje que organiza la metodología de la perspectiva didáctica (en el análisis de la actividad de comunicación y las actividades de lectura y escritura) es **la acción como mecanismo mayor** de la construcción de los conocimientos humanos.

A modo de síntesis, el análisis de las consignas como acciones intramentales, exteriorizadas en los productos textuales (los trabajos escritos de los alumnos), puede mostrar el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

El saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, para partir del nivel operacional adquirido por ellos y desde allí transitar el desarrollo próximo, en el que las acciones mentales propuestas, en un recorrido diseñado, pondrían de manifiesto la progresión en las secuencias didácticas.

En la medida en que se conciba como herramienta cultural, esta direccionalidad del proceso de operaciones mentales de los alumnos, en tanto planificación de las acciones que conforman la consigna, la internalización del modelo propuesto en esa elaboración puede transformarse en una capacidad para ser utilizada, a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o la producción de textos.

Finalmente, las consignas como instrumentos mediadores de la actividad de enseñanza de la lengua me llevan a reformular la indagación: ¿Cuál es la naturaleza de la relación dialógica que se establece mediante esos enunciados preestablecidos?, cómo, a quiénes y para qué están dirigidos podrían ser algunos indicadores.

El fin de este texto me permitió cerrar sólo algunas cuestiones, mientras muchas otras quizá pueda comprenderlas en otro tiempo, con la mediación de otros textos, con nuevas influencias de la acción del lenguaje.