

La enseñanza de la Lengua y la construcción del discurso didáctico: perspectivas objetivas, subjetivas e intersubjetivas

Delicia, Darío D.; Calderón, Carla R.

CIL – Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Presentamos este trabajo como resultado de un análisis que ha sido enfocado desde diferentes perspectivas. En efecto, el estudio integral de esta temática se articula a través de diversos aportes nocionales de la Pedagogía, la Didáctica y el Análisis del Discurso.

Nuestra investigación se orientó, por una parte, a reflexionar en torno de algunas miradas que recaen sobre la concepción de la enseñanza del Español como Lengua Materna, teniendo en cuenta las perspectivas de los sujetos partícipes en el proceso de enseñanza de ese “objeto de estudio”. Esto significa, en otras palabras, describir y explicar cuáles son los rasgos que perfilan y caracterizan el discurso de los educadores en relación con lo que significa la enseñanza de la lengua en la escuela y su proyección cognitiva y sociocultural. Por otra parte, nuestra propuesta procuró analizar, en función de las convergencias y, sobre todo, de las divergencias entre el discurso de la teoría y el discurso de la praxis docente, la manera como se construyen recíprocamente las representaciones de dichos discursos de la instrucción en el proceso educativo.

Cuando nos propusimos abordar esta temática caímos en la cuenta de que se trataba de un terreno de doble naturaleza; por una parte nos enfrentábamos con una problemática educativa muy arraigada en las estructuras escolares, y por otro lado, nos hallábamos ante una situación compleja desde el punto de vista social propiamente dicho. Es decir, debimos circunscribir el interrogante sobre la praxis didáctica que hoy se aplica en las aulas respecto de la enseñanza de la lengua materna a una doble dimensión: la microvisión escolar y la proyección macroestructural de lo social.

Marco Teórico

La Pedagogía General nos enseña que armonizar conocimientos de diferente naturaleza con las demandas sociales y traducir esto en una propuesta educativa coherente es un desafío al que se tiene que responder a partir de la integración de elaboraciones teóricas de campos como la Psicología, la Sociología, la Economía, la Política, etcétera para, de este modo, poder elaborar proyectos que respondan a los requerimientos de la sociedad.

Como bien lo describe Miguel Ángel Pasillas (1995), la educación tiene un carácter ambivalente. Por un lado, es un rasgo constitutivo indiscutible de lo humano que lo convierte en sujeto social y por ello es un componente deseable para las relaciones interpersonales; pero al mismo tiempo sostiene que la educación es un agente que mantiene lo instituido. Es decir, la educación en este último sentido es una necesidad y condición histórica que impone o demanda una adaptación al statu quo (Pasillas, 1995:12).

En pocas palabras, las dicotomías que presenta la educación se pueden sintetizar en las siguientes cuatro: reprimir-liberar, reproducción-transformación, sujetación-desarrollo, disciplina-creatividad. Justamente la Pedagogía, según explica Pasillas, se encuentra en el intermedio de lo deseable y lo indeseable de la educación. Sostiene que la Pedagogía es un “campo que en buena medida se dedica a criticar, a encontrar las fallas, a descalificar la acción e ideales educativos determinados. La pedagogía tiene un actitud básica de sospecha, de distancia, de desconfianza frente a la educación existente” (op. cit.: 13). Pero este es sólo el primer paso, el debate debe conducir a reconocer lo importante de la educación. Pasillas lo dice claramente: “(La Pedagogía)

Construye propuestas educativas sobre las ruinas de las experiencias criticadas o destruidas” (op. cit: 14). Igualmente importante es considerar el hecho de que “la pedagogía selecciona, toma de lo dado aquello que considera deseable, importante o imprescindible para la vida social” (op. cit.: 15), en otras palabras, el discurso pedagógico proyecta un educando con base en lo actual. La Pedagogía legítima y refuerza proyectos con base en lo dado como dominante, en definitiva, construye sociedad a través de tal o cual propuesta educativa. La dimensión política de la educación impone, entonces, “armonizar [lógicamente] conocimientos de diferente naturaleza con las demandas e intereses sociales” (op. cit.: 16).

El discurso docente en sí entraña la idea de enseñanza- aprendizaje. Bajtín realiza su aporte desde lo discursivo abriendo la idea de enseñanza desde un ángulo dialógico que nos permite visualizar las relaciones entre la praxis-social y lo teórico-didáctico. ¿Cómo conocemos la realidad objetiva? ¿De qué modo nos apropiamos e interiorizamos las representaciones mediatizadas a través del lenguaje? Preguntas que nos llevan a plantearnos otras cuestiones: ¿Qué enseñar sobre el lenguaje? ¿Cómo enseñarlo? ¿Por qué no se percibe una relación dinámica entre la transposición didáctica y las nociones teóricas propuestas? Autores adherentes a la Psicología Cognitiva (o Psicología Social-interaccionista) de Vigotsky y al Interaccionismo Sociodiscursivo de Bronckart coinciden, como ellos, en presentar una posible solución ante esta interacción fallida proponiendo la aplicación efectiva de la teoría didáctica desde lo social.

El dialogismo propuesto por Bajtín se refiere a la “dimensión profundamente interactiva del lenguaje, oral o escrito” (Maingueneau, 2008: 36). De esto se infiere que toda interacción presupone una “cooperación” en que “cada participante (...) debe aportar su contribución, de manera de responder a las expectativas del coenunciador, en función de la finalidad del intercambio y del momento” (op. cit.: 33). Por más polémica o no que resulte la interacción debe existir un mínimo de cooperación donde se acaten reglas mínimas.

Contribuyendo a esta imagen “comunicativa-interactiva” que propone Bajtín referida al lenguaje, el análisis del discurso nos ofrece otra categoría de carácter psicologista: el rol. A través del papel que les toca desempeñar, cada sujeto se autodelimita y se reconoce como un “actor” determinado. “El sujeto se define por medio de roles discursivos (de carácter ocasional) propiamente dichos o de roles institucionales que se asocian a los diferentes géneros discursivos” (op. cit.: 87).

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente además de poseer un rol institucional ligado al discurso científico didáctico, tiene un fuerte rol social, el de enseñar a través de diferentes roles lingüísticos (explicar, interrogar, ordenar, aconsejar, etc.) (op. cit.: 87).

Nos proponemos entonces definir (hallar el sentido de) el discurso docente en la frontera donde se desarrolla, es decir, entre un discurso teórico y su contraparte complementaria, la praxis. Además, no podemos dejar de considerar las circunstancias sociales que rodean este “diálogo” pues es lo que dota de sentido la construcción discursiva aplicada en las aulas.

Ahora bien, Bajtín (1982) sostiene además que “dentro de una comprensión actúan dos conciencias y dos sujetos. (...) La comprensión siempre es dialógica, en cierta medida” (Bajtín, 1982: 302). Toda producción verbal es el reflejo subjetivo de un mundo objetivo, o dicho de otro modo, todo discurso expresa una conciencia que refleja algo (op. cit.: 304). A su vez, la palabra es interindividual, pues se puede atribuir a un hablante, a un destinatario segundo y un destinatario superior o tercero. Este último es un destinatario proyectado que comprende en una instancia “por encima de todos los participantes del diálogo” (op. cit.: 319).

Se supone que la teoría y la praxis se plantean un problema común, por ello son discursos en diálogo, que procuran la comprensión de un fenómeno complejo, nunca unilateral. Es decir, toda transposición didáctica supone una “idea”, “concepto”, “técnica” planteada desde el discurso abstracto, al mismo tiempo que se puede gestar desde la praxis áulica el desarrollo de una nueva perspectiva teórica o una revisión de su contenido. Es importante pensar la repuesta (desde ambos ángulos) como una evaluación crítica del estado de la cuestión, y atendiendo siempre, por supuesto, a las necesidades reales de los educandos en su entorno social. Es preciso delimitar un destinatario tercero.

Aspectos Metodológicos

Para la recogida de datos se aplicó un cuestionario de 8 preguntas abiertas destinado a que las docentes de un establecimiento de gestión pública de la ciudad de Córdoba dieran cuenta de los siguientes aspectos: 1. Dominio de las nociones de la Didáctica de la Lengua tanto en su dimensión teórica-paradigmática como en su aplicabilidad en la praxis educativa, 2. Representaciones relativas a los alumnos en tanto que sujetos atravesados por la lingüisticidad, 3. Representaciones acerca de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna. Por otra parte, se tomaron entrevistas a alumnos de 4º, 5º y 6º de la escuela en la cual realizamos el trabajo de campo. Estas entrevistas procuraron en concreto captar las opiniones de los niños respecto de lo que significa aprender lengua desde el punto de vista de la utilidad.

Análisis de los datos

La consideración de las reconocidas dimensiones de la Didáctica, tanto teórica y práctica (Díaz Barriga, 1989), supone pensar en la articulación efectiva entre aquellas nociones provenientes del ámbito del discurso científico con la apropiación, concreción y materialización de éste dada en el discurso didáctico a partir de las propuestas que los docentes llevan a cabo en el aula. En este sentido, se entiende que la enseñanza de la lengua es una práctica que se apoya en sus propias formulaciones teóricas y que, al mismo tiempo, se auxilia de determinadas disciplinas (baste pensar en la propuesta multidisciplinar del Enfoque Comunicativo–funcional como paradigma hegemónico actual) de las que toma concretas conceptualizaciones y metodologías. En función de este aspecto teórico, la Didáctica de la Lengua diseña un modelo paralelo de carácter práctico que configura la aplicabilidad, la praxis de aquello que sólo sería una “invocación”, una abstracción. Se infiere entonces que cualquier Didáctica esgrime y pone en diálogo a la vez dos tipos de discursos: uno que llamaremos abstracto y otro de la praxis.

Con el objetivo de describir y analizar la especificidad de estos discursos y en qué medida se hace concreta su necesaria articulación, dentro de los cuestionarios formulamos diferentes preguntas que, a nuestro entender, por una parte pondrían en evidencia el nivel de dominio de las nociones de la teoría de la Didáctica de la Lengua, provenientes de su formación profesional y, por otra parte, revelarían la operacionalización de ese bagaje conceptual del docente, en las transposiciones didácticas.

Siendo así, las preguntas modélicas formuladas fueron: para indagar sobre la teoría didáctica: ¿Qué orientación o enfoque teórico adopta o adoptaría para dictar la asignatura? ¿Por qué?, ¿Qué importancia deben tener las actividades de lectura y escritura en los grados 4º, 5º y 6º? ¿Por qué? Estas preguntas apuntan a determinar la base nocional del docente, el dominio de la misma, su importancia y, a la vez, la segunda específicamente, hace hincapié en un aspecto fuertemente abordado por la teoría de la Didáctica de la Lengua, sobre todo a partir de la impronta del Enfoque Comunicativo: los procesos de lectura y de escritura.

En cuanto a las preguntas relacionadas con lo que se entiende como la dimensión práctica de cualquier Didáctica, formulamos dos actividades que consistieron en preparar dos planes de clase con tema en los procesos de comprensión y producción de textos expositivos. Además, propusimos que señalaran determinados contenidos que consideraran centrales en la enseñanza de la Lengua Materna.

Tal como se observa, el diseño del cuestionario está pensado para poder perfilar mediante un análisis contrastivo la manera como los postulados constitutivos de la didáctica teórica de la enseñanza de la Lengua se concretan efectivamente en las propuestas de trabajo en el aula. De este modo, creemos que sería plausible justificar y dar respuesta a ciertos interrogantes que nos planteamos al iniciar este microestudio: ¿En la Didáctica de la Lengua, se articulan la dimensión teórica y la dimensión práctica de todo proceso de enseñanza? ¿Cuáles son los factores que debilitan o bien refuerzan esta relación? ¿En qué dimensión de las mencionadas se instaura con fuerza la propuesta científica de la cual se apropia el discurso didáctico y, en consecuencia, cuál es el estatuto de dicho discurso actualmente?

En líneas generales las docentes reconocen en el Enfoque Comunicativo–funcional la alternativa (“la herramienta”) más propicia para abordar la enseñanza de la Lengua Materna, ya que este modelo (siguiendo sus afirmaciones): - Apunta a desarrollar la macrohabilidades lingüísticas dando importancia a la interacción comunicativa, - Es una base sólida para formar no sólo lingüísticamente, sino también social y afectivamente, - Promueve el desarrollo cognitivo en general a partir del aprendizaje andamiado y significativo, - Otorga relevancia al contexto sociocultural próximo del educando, - Responde a la demanda social actual del aprendizaje de los procesos de comprensión/producción de textos.

Las docentes recuperan al referirse al Enfoque Comunicativo las principales nociones de este paradigma. El registro de las respuestas que forman parte del corpus analizado permitió establecer una serie de categorías para las respuestas, las cuales agrupamos en tres tipos: *conceptuales*, *aproximativas* y *generalizadoras*. Consideramos, así, distintos niveles de apropiación del discurso científico por parte de las participantes.

Las *respuestas conceptuales* inscriben aquellas afirmaciones por las que las docentes “reproducen” con precisión qué entienden por Enfoque Comunicativo. A veces estas respuestas revisten un perfil crítico, pues llevan implícito algún argumento por el que queda superada la propuesta teórica que se emplearía en el aula. Son respuestas en las que se manifiesta una reflexión sobre el propio discurso didáctico en su dimensión teórica. Así encontramos: “*El enfoque teórico para dicta (sic) la asignatura: ‘Enfoque comunicacional’ porque más allá del propósito de mejorar las competencias que se desempeñan como usuarios que puedan comunicar sus sentimientos, hacerse responsables de sus enunciados e identificarse con su lengua*”.

Las *respuestas aproximativas* son aquellas en las que se observa una recuperación azarosa de nociones y características del Enfoque Comunicativo. Por ejemplo: “*El paradigma comunicativo funcional porque éste requiere de sujetos capaces de desenvolverse temática-lingüística-pragmática y textualmente; o sea (sic) que, los individuos puedan hablar-escuchar-leer y escribir*”.

Entre las *respuestas generalizadoras* encontramos aquellas en que no se define la especificidad de un enfoque didáctico, sino la de cualquier práctica didáctica en la que se supone un componente de enseñanza y uno de aprendizaje. Ejemplo: “*El enfoque teórico que adopto es tratar de conjugar algunas teorías pedagógicas y psicológicas teniendo en cuenta el contexto socio-cultural y familiar que vive el alumno*”.

En lo relativo a las preguntas acerca la importancia de los procesos de lectura y escritura, se observa una marcada insistencia en señalar a éstos como la problemática más acuciante de la escuela de hoy. De la comprensión lectora, no sólo advierten la necesidad de que los niños sepan interpretar, sino además de que sepan iniciarse y afrontar con autonomía cualquier actividad lectora, luego de superar la etapa de descodificación. En esta última detectan la base de un problema que debe solucionarse para que los sujetos del aprendizaje, se formen cognitivamente, social y críticamente. Y aún más, destacan la necesidad de desarrollar la sensibilidad estética a partir de la literatura.

Con este tipo de respuestas, que como ya señalamos persiguen el objetivo de dar cuenta del conocimiento teórico de la Didáctica de la Lengua, se corresponde la propuesta práctica que presentamos a las participantes. El objetivo: realizar un análisis contrastivo que diera cuenta de la coherencia o incoherencia entre la teoría y la praxis didáctica. Las propuestas que hicieran las docentes debían responder a las siguientes actividades: - Lea el siguiente texto (“De sapos y otros batracios”) y formule tres preguntas o actividades a fin de que los alumnos aborden su comprensión. - Enumere una serie de pasos o fases que consideraría para que los alumnos escriban un texto (expositivo) acerca de “Los planetas”.

Llamó la atención que, no obstante la mayoría de las docentes había considerado el paradigma del Enfoque Comunicativo en tanto que base teórica-metodológica propicia, (el 60% lo refirió explícitamente), en las propuestas de plan de clase para abordar la comprensión de textos la cifra señalada fue inversamente proporcional. Justamente el 60% de las planificaciones que efectuaron no respondió a ese modelo. Estas planificaciones se adhieren más bien al Modelo Tecnocrático-Conductista. En este sentido la mayoría propuso como actividad de comprensión la siguiente que consideramos un ejemplo recurrente: RESPUESTA MAESTRA: a- Separación en párrafos, b- Subrayado de ideas principales, c- Síntesis de cada párrafo, d- Cuadro sinóptico. Nótese como se mezclan las tareas relativas al desarrollo de las habilidades de comprensión con las relativas a las técnicas de estudio. Se deduce entonces que sólo el 40% de las participantes diseñó el plan de clase conforme al Enfoque Comunicativo. Éstos, en general, se relacionan con trabajos a nivel del léxico, mediante el *método cloze* (de completación), y a nivel del sentido global del texto, a través de preguntas inferenciales.

Por su parte, los diseños de clase en torno a la producción de textos se caracterizaron por su vaguedad y heterogeneidad: sólo el 40% de las docentes diseñó clases completas en las que se observa el trabajo con todos los momentos de escritura tal como los propone la Psicología Cognitiva (Flower y Hayes, 1981), inscripta dentro del Enfoque Comunicativo. Un 20% de las docentes hizo propuestas que también siguen este modelo, pero sólo parcialmente: dan importancia al aspecto estructural de la producción, correspondiente al momento de la planificación del texto, y relegan los procesos de revisión y examinación. El 40% restante propone diseños cuya transposición didáctica consiste en dar indicaciones sobre qué tipo de texto deben escribir los alumnos: una explicación, una descripción en este caso sobre los planetas.

Seguidamente analizaremos las representaciones acerca de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna. Una de las preguntas realizadas a las docentes apuntó a describir la utilidad que tiene para el niño conocer su lengua y otra de ellas a una valoración del espacio ocupado por dicha asignatura en el ámbito escolar y social en general. Ambas preguntas se asemejan mucho en su finalidad. Las docentes, en general, contestaron de manera similar las dos interpelaciones. Estas preguntas fueron sintetizadas en una sola y realizada también a los alumnos.

En el caso de las maestras en lo que se coincide en general es en mencionar el carácter comunicativo del lenguaje, es decir, el lenguaje como expresión. Sobre todo se acentúa el hecho de la funcionalidad del lenguaje como recurso en la vida en relación. Se alude a los modos de comunicación básica: “(...) *permite decodificar-codificar, aquellos sonidos que percibe de niño (...)*”; como a la identificación del sujeto comprendedor del lenguaje con su proyección de la comprensión del mundo referido que representa a través de él: “(...) *Se trata de formar al sujeto que (sic) pueda encontrar en el lenguaje que lo constituye su modo de expresión y también su modo de comprensión del mundo*”. Además, una de las maestras aludió al aprendizaje de la lengua como parte de un proceso integral del desarrollo de las potencialidades del niño: “*Es necesario y fundamental ya que está vinculada al proceso de identificación personal y de desarrollo de sus capacidades y potencialidades*”. Esto en cuanto a la primera de las preguntas. En cuanto al aporte de la Lengua en la institución escolar y su valoración en dicho ámbito, las docentes perfilaron de un modo similar sus respuestas. En general se aludió a la “comunicación”, la “integración”, la “identidad con el entorno”, la “convivencia”. Igualmente se tuvo presente la idea de comunicación como expresión y el desarrollo de los propios puntos de vista. Consideramos, de nuestra parte, que si bien la Lengua es determinante al momento de integrarse socialmente no es éste el fin último de su enseñanza. Debemos tomar en cuenta la lengua como un proceso con resultados sustentables en el tiempo; es decir, el “integrarse” a una sociedad limitada lingüísticamente tal como se presenta en nuestros días no acarrea demasiado mérito para el docente de lengua. Lo que se pretende es ir más allá, procurar transmitir el aprendizaje de la lengua como un proceso continuo y perfectible. Es necesario construir una base de conocimientos permeables y funcionales a la idea de correlación y profundización de los conocimientos. Para ello es preciso crear contextos propicios de aprendizaje donde la interacción entre pares y docentes creen microsociedades críticas que reflexionen constantemente sobre el objeto lengua. Una de las docentes respondió: “(...) *no se debe descuidar ni aislar al niño/joven de su entorno socio- cultural. Los conocimientos escolares deben partir de lo que el niño trae o conoce para poder ir descubriendo el uso de nuevas competencias lingüísticas*”. Las maestras en ningún momento desatienden la importancia cultural del lenguaje y del entorno sociocultural que acoge al niño. Esto es comprensible en un establecimiento educativo de gestión pública donde la realidad sociocultural recurrentemente se convierte en un obstáculo o dificultad que demanda muchas veces una educación “alternativa” o a veces limitada a lo esencial, definido lo esencial desde un punto de vista generalmente arbitrario.

Por su parte, los alumnos coincidieron en que aprender lengua era importante “para trabajar”, es decir para conseguir una ocupación estable que les brinde beneficios económicos y una vida social tranquila. Esta respuesta es totalmente legítima, sin embargo podemos inferir que el entorno social inmediato del sujeto, la familia, instaura en el niño la idea de la educación como ocupación- requisito para conseguir un “buen trabajo” y “estabilidad económica”. Ahora bien, los niños al momento de contestar para qué sirve aprender lengua, respondieron también que era útil: “*Para aprender a leer, aprender a escribir, para aprender a pensar, aprender los verbos. Saber los sustantivos*”. Otro de los chicos dijo: “*para leer, para escribir, para saber cosas nuevas, para pronunciar palabras*”. Y uno más contestó: “*para poder aprender a leer y escribir mejor*”. Los niños identifican las macrohabilidades lingüísticas como lo más estructural y característico del aprendizaje de la lengua. Es decir, no captan el valor del lenguaje como expresión sociocultural o como identificación con su entorno, pero sí como algo básico de convivencia (o supervivencia). No obstante, los niños también aludieron al “aprender a pensar” y al aprendizaje de la lengua “para saber cosas

nuevas”. Ven el lenguaje como un medio de desarrollo ascendente, como un proceso de profundización de los conocimientos en estrecha relación con las capacidades cognitivas que pueden mejorar. En pocas palabras, caracterizan el aprendizaje de la lengua como la manera de explotar sus potencialidades cognitivas. Esto último, sinceramente, no representa la opinión general de los alumnos, obviamente, porque no es una perspectiva que se aborde en el aula de una manera muy definida.

La interrelación de los conocimientos preexistentes con los nuevos y su aprendizaje a través del análisis crítico (conciente) e interactivo como una co-construcción de conocimiento no es una metodología recurrente. Los contenidos deben contextualizarse en la realidad múltiple del entorno sociocultural, del sujeto y del aula.

A modo de cierre

Con arreglo al análisis que hemos llevado a cabo y a fin de responder a los interrogantes iniciales que guiaron este microestudio plantearé las siguientes conclusiones.

Evidentemente el Enfoque Comunicativo-funcional ha revolucionado las prácticas de enseñanza de la Lengua. Su carácter interdisciplinario supone una concepción y un abordaje didáctico-pedagógico que supera las propuestas de modelos anteriores que, no obstante, actualmente, siguen dejando su impronta. Pero ¿cómo se instaura este modelo revolucionario en la clase de Lengua? Según nuestro análisis la articulación entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la Didáctica de la Lengua Materna es una articulación lábil: las nociones provenientes del discurso científico, sobre todo el de las Ciencias del Lenguaje y el de la Psicología Cognitiva no se transforman, en la transposición didáctica, en conceptos operativos. Como hemos observado, las docentes “conocen”, “saben”, en general, el paradigma del Enfoque Comunicativo, pero no pueden introducir esas nociones en el campo de la praxis áulica. Se infiere de esto que el discurso didáctico, leído en la enseñanza de la Lengua Materna, es un discurso que ciertamente se inscribe en conceptualizaciones y se caracteriza por su abstracción. En términos de Anne Marie Chartier (2000) es mera “invocación”. Afirma esta estudiosa que “en los discursos educativos referidos a la enseñanza de los aprendizajes iniciales de la lectura y de la escritura, las prácticas pedagógicas son invocadas pero están ausentes; estos discursos designan una realidad escolar supuestamente conocida pero no descripta y, en este marco, los “haceres ordinarios” de la práctica escolar permanecen impensados” (Chartier, 2000: 163).

Por su parte, Bronckart et al. (1998) refieren, en este orden de ideas, a la necesidad de una “transposición didáctica explícita y controlada” para la Didáctica de la Lengua. Consideran el imperativo de simplificar y dar coherencia a las nociones provenientes del discurso científico a fin de hacerlas susceptibles de manipulación por parte del docente. Por esto mismo insisten en que, actualmente, este imperativo que debe afrontarse en materia de enseñar lengua no es tanto una cuestión de orden didáctico sino más bien de orden pedagógico y político. Señalan al respecto que “una reforma pedagógica no puede consistir en una “aplicación” o en una transposición directa a la práctica de concepciones teóricas [...] toda intervención didáctica implica, en primer lugar, tomar en consideración la “situación” de la enseñanza de una materia” (Bronckart et al., 1998: 97-98).

A propósito de lo anterior, Riestra (2006) propone la transposición y el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales como una tarea teórico-política. La enseñanza de la escritura ha sido reducida obteniendo un bajo grado de capacitación en su práctica. La sociedad demanda que esto se revierta.

La didáctica debe reformular los objetos a ser enseñados, entre ellos, las nociones gramaticales. Hasta ahora prevalece una perspectiva descriptiva y acumulativa, en

cambio, desde un punto de vista del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales se propone la internalización de sus modelos mediante el uso. La autora expone una definición de la actividad de lenguaje como actividad humana haciendo operativa esta noción a través del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos. Considera que deben conjugarse conceptos teóricos instrumentales con prácticas discursivas sociales para poder ir a un replanteo de fondo del objeto a ser enseñado. Es imperativa la necesidad de articular teoría y práctica para poder hacer efectiva la formación de los sujetos que demanda nuestra sociedad. En definitiva, el bagaje cultural transmitido a la comunidad lingüística del futuro definirá, como siempre lo ha hecho, histórica y socialmente nuestra identidad como nación. Por ello el replanteo desde el campo científico es una responsabilidad política que debe responder a un replanteo de la sociedad. Es preciso que el discurso didáctico interactúe con las demandas sociales.

Viramonte (2004), por su parte, opina en este sentido que el aula debe constituirse en un medio donde el proceso pedagógico resulte en un proceso más creativo tanto para el docente como para el alumno. El niño/joven debe ser quien guíe su propio aprendizaje a la par de la intercomprensión con sus pares y el docente. Cuando el niño se encuentra en situación de comunicación ya sea escuchando, leyendo, hablando o escribiendo, éste desarrolla sus potencialidades creativas y designativas de los fenómenos lingüísticos. El conocer externo se liga íntimamente con lo interno del sujeto, su discurso se define en el diálogo con otras voces: la de los pares, la de la didáctica, la de la institución escolar, la de la sociedad en general. El sujeto halla en sí el mundo referido por el lenguaje en su propio dominio y lo aprehende desde lo lingüístico pero también desde lo translingüístico.

La finalidad de la enseñanza- aprendizaje es creativa en oposición a adaptación pasiva de lo dado. El ámbito científico, las políticas estatales y los docentes deben responder de forma responsable a las necesidades sociales, en definitiva, ser lo suficientemente flexibles ante la realidad y desarrollar una propuesta pertinente que actúe no por inercia, sino por compromiso.

Bibliografía

- Bajtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno, México.
- Bronckart, J. P y Plazaola-Giger, I. (1998). *La transposition didactique. Histoire et perspectives d' une problématique fondatrice* en Pratiques, pp. 97-98
- Carretero, M. (1998) "Piaget y Vigotsky y la psicología cognitiva" en *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Aique, Buenos Aires, pp. 175- 234.
- Chartier, A. M. (2000) *Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*, en Educação e Pesquisa, Faculdade de educação, V. 26, Nro. 2, juliodiciembre, São Paulo, pp. 157-168.
- Díaz Barriga, Á. (1989). *Didáctica y Currículum*. México Nuevo Mar
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *A Cognitive Process. Theory of Writing*, College Composition and Communication, 32, pp. 365-387
- Maingueneau, D. (2008) *Términos clave del análisis del discurso*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pasillas, M. (1995) "Legitimidad de la intervención pedagógica" en *El campo pedagógico*. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía. Maestría en Educación, México, pp.11-21.
- Riestra, D. (2006) "La enseñanza de la Lengua: Entre la transposición teórica y la acción política" en Gerbaudo et al. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Universidad del Litoral, Santa Fe, pp. 37- 51.
- Viramonte de Ávalos, M. (2004) *La nueva lingüística en la enseñanza media: Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*". Colihue, Buenos Aires.