Enseñar a escribir desde los géneros de texto

Primera parte: nociones teóricas

Eduardo Dotti | Profesor de Español en Enseñanza Secundaria, de Lengua I en IINN de Montevideo y de Didáctica del Español en Profesorado Semipresencial (CFE). Asesor en Lenguaje en PAEPU.

Eleonora Peluffo | Profesora de Español en Enseñanza Secundaria, y de Didáctica del Español en IPA y en Profesorado Semipresencial (CFE). Asesora en Lenguaje en PAEPU.

Introducción

Este artículo es el primero de tres entregas, en el que nos proponemos mostrar de qué manera la enseñanza de la escritura desde el género y organizada en secuencias didácticas contribuye al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

En esta instancia nos ocupamos de la descripción de las nociones rectoras que subyacen a este enfoque didáctico. En un segundo artículo mostraremos, a partir de un ejemplo, cómo implementamos una secuencia didáctica. Las distintas instancias y modalidades de evaluación, efectuadas a lo largo de la secuencia, serán trabajadas en una tercera entrega.

Preliminares

Este trabajo se inscribe en la didáctica de la lengua, lo que supone concebirlo desde, como mínimo, dos campos disciplinares distintos y complementarios: la lingüística y la psicología. El campo de acción de la didáctica es la enseñanza que se configura a partir de tres ejes: para qué, qué y cómo enseñar.

Las perspectivas de Coseriu (1989) desde la lingüística, de Vigotski (2007) y Leontiev (1983 y 1984) desde la psicología, y de Bronckart (2004, 2007), Schneuwly (1994) y Riestra (2007, 2009, 2010, 2015) desde la didáctica, son el marco epistemológico desde el que diseñamos la enseñanza en estos ejes.

Respecto del primer componente, ya Coseriu (1989) advierte que el principal **propósito** de la enseñanza de la lengua es la formación de individuos cultos. Esta afirmación que aún goza de plena vigencia, implica poner a los estudiantes en contacto con usos singulares del lenguaje valorados socialmente, esto es, textos que contribuyan a la comprensión del mundo, de sus diversas visiones y, por tanto, a la ampliación de su horizonte cultural. En la actualidad, estos modelos que ingresan a la clase presentan un carácter *multimedial*, es decir, no se limitan a aquellos que se realizan verbalmente, sino que se combinan con ellos. Estos textos actúan como trampolín para acceder a nuevas lecturas y como mediadores del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

Qué enseñar, por su parte, remite a lo que se constituye en **objeto de enseñanza**: las prácticas del lenguaje (hablar, leer, escribir) y los conceptos sobre el sistema y los textos. El desafío de la didáctica consiste, entonces, en articular estas lógicas disjuntas (Riestra, 2009:419). Por un lado, la que proviene de los préstamos disciplinares y que permite saber sobre el sistema y sobre los textos (dimensión conceptual) y, por otro, la dimensión praxeológica (saber hacer). Esta articulación significa que lo conceptual ha de enseñarse como herramienta de la actividad

del lenguaje (hablar, leer y escribir), lo que nos lleva a optar por una enseñanza desde los *géneros de texto*: usos del lenguaje relativamente estables a los que el hablante recurre para comunicarse.

En tercer término, ocuparse de **cómo enseñar** implica intervenir: implementar acciones que promuevan que el conocimiento intuitivo de las estructuras de la lengua se vuelva reflexivo.

Mediante la observación de las formas de la lengua, usadas por las personas para "decir" (hablar o escribir), los alumnos pasan del simple conocimiento intuitivo del lenguaje a uno reflexivo, consciente y, en última instancia, mejorado. El papel de la reflexión gramatical cobra un lugar destacado en este proceso, porque no solo articula naturalmente las actividades verbales (es decir, de lenguaje) de lectura y escritura, sino que opera como una verdadera herramienta para activar las funciones psíquicas superiores, una herramienta que incita el desarrollo de los alumnos.

Respaldamos la organización de la enseñanza desde concepciones epistemológicas que confluyen en la integración de tres componentes fundamentales: lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (o reflexión metalingüística).

Ser docente es posicionarse epistemológicamente. Por eso, la matriz que sustenta nuestro trabajo comprende las siguientes nociones rectoras: el lenguaje como actividad, la lengua como técnica histórica, los géneros como megaherramientas, el texto como producto empírico de la actividad del lenguaje. De la misma manera asumimos como una opción de orden didáctico, es decir, el cómo enseñar, la creación de secuencias con eje en la escritura, que articulen el saber sobre la lengua y las actividades de lenguaje: hablar, leer, escribir textos desde el hacer con las formas de la lengua.

Nociones rectoras: lenguaje, género, escritura, reflexión metalingüística, secuencia didáctica

1. El lenguaje como actividad

Desde su origen, la noción de lenguaje se constituye en una actividad creadora de significaciones humanas, atravesada por los procesos de desarrollo histórico-cultural en comunicaciones discursivas concretas. Es en la interacción verbal que se construyen los significados humanos, colectivamente primero e individualmente después, y se materializan en *géneros de texto*. En este sentido, Leontiev (2007:87) –continuador de Vigotsky– observa al lenguaje como el producto de la actividad de las generaciones humanas precedentes, y afirma que *«el niño tropieza con el lenguaje en el mundo que le rodea»*. Es a través de este instrumento que las personas se apropian de la experiencia histórico-cultural.

En este sentido, sostener que el lenguaje es actividad es pensarlo como una actividad particular: la de ser una actividad creadora y *combinadora*, es decir, que va más allá de lo aprendido. En la misma línea de razonamiento, esta facultad que es el lenguaje solo puede realizarse mediante la materialidad de una lengua histórica. Toda lengua, en consecuencia, además de organizarse como sistema que permite expresar el pensamiento por medio de signos y reglas combinatorias es, también, una actividad o una técnica productiva, *combinadora*, innovadora.

> *«Hay actividades productivas que producen algo al aplicar una capacidad de hacer ya adquirida. En ese caso, primero se tiene la capacidad de hacer y luego la aplicación de esa dínamis, la actividad productiva. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando producimos ciertos objetos según un modelo ya formado y una técnica ya aprendida.»* (Coseriu, 1992:23)

Proponer el trabajo de la enseñanza de esta área disciplinar partiendo de las concepciones epistemológicas de lenguaje como actividad y de lengua como técnica histórica (*techné*) permite, por una parte, que las actividades de lectura y escritura sean verdaderas instancias productoras de sentido y, por otra, que ellas trasciendan los lugares comunes de acercarse y quedarse en el plano de la identificación de la designación y el significado de las palabras. Alcanzar el significado es, sin embargo, condición para poder construir el sentido de los textos.

En esta concepción de la educación lingüística, los alumnos que ya escriben y leen convencionalmente pueden experimentar con el lenguaje, probar, observar, entender y justificar cómo se construye el hablar, cómo se manifiesta materialmente el lenguaje, cómo se arman los textos, tanto ajenos como propios. Este trabajo, que se busca implementar como sistemático y simultáneo con la lectura y la escritura, es la reflexión metalingüística.

Sin embargo, Coseriu avanza en esta noción de lenguaje al afirmar que es también actividad cognoscitiva: forma de conocimiento materializada en el hablar como *«actividad creativa»* (Coseriu, 1956:11). Con esta afirmación, este lingüista observa que el lenguaje trasciende el concepto de mera recepción o pasividad, y asume que el acto lingüístico en sí mismo es un acto de creación, estructurado sobre los modelos ya existentes en actos lingüísticos anteriores, es decir, modelos que se encuentran en la lengua. Retomando la fuente aristotélica y a Humboldt, Coseriu (*idem*, p. 10) visualiza el lenguaje no como producto (*ergon*), sino como actividad (*enérgeia)*.

En esta propuesta de trabajo, la escritura se inscribe desde el marco sociohistórico cultural como práctica social que se internaliza. Esto significa atribuirle una naturaleza dialógica y entender su surgimiento en la interacción comunicativa (Voloshinov, 1997 y 2009). Como actividad orientada hacia otro, la escritura se materializa en textos –productos empíricos de la actividad del lenguaje– y establece un intercambio de enunciaciones creadas a partir de la interacción con textos anteriores, dialoga con ellos y con los géneros precedentes y se convierte en un instrumento para el desarrollo intelectual de las personas.

Para Vigotsky (2007); Vygotski (2009), las actividades son mediadas por instrumentos de distinta naturaleza: *materiales* que permiten actuar sobre la naturaleza exterior (un hacha, un cuchillo), y los *signos*. Son estos últimos los que actúan como mediadores sobre la naturaleza psíquica de las personas. La analogía entre signo e instrumento, señala Vygotski (2009:89), descansa en la función mediadora de ambos y se combinan en la actividad psicológica dando lugar a *las funciones psíquicas superiores*.

Estas funciones son *«sistemas psíquicos altamente integrados, formados por varios componentes y que se desarrollan a expensas de funciones naturales o culturales ya existentes»* (Schneuwly, 2008:136). La ley genética general del desarrollo cultural de Vigotsky pone de relieve que se originan en los procesos sociales, en los signos como instrumentos de mediación entre lo inter y lo intrapsíquico:

> *«Cada función psíquica superior aparece dos veces en el curso del desarrollo infantil: primero como actividad colectiva, social y, por tanto, como actividad interpsíquica, luego, la segunda vez, como actividad individual, como propiedad interior del pensamiento infantil, como función intrapsíquica.»* (Vigotsky, 2008:89).

El lenguaje escrito constituye un claro ejemplo de cómo opera esta ley genética. En un primer momento, como parte integral del desarrollo humano surge en el niño el *habla egocéntrica*[1] (exterior, audible, vocalizada), un habla para sí mismo, un fenómeno de transición que, en la edad escolar, se reestructura en un habla en la que el predominio del *sentido* y la *predicación* aparecen como reglas permanentes. Al resultado de esa transición de lo inter a lo intrapsíquico, de actividad colectiva a individualizada, y como reestructuración de la sintaxis y de la estructura semántica, es al que Vigotsky denomina *lenguaje interno*. Uno de sus aspectos más relevantes es operar como una función psíquica mediadora de una nueva reestructuración, de un nuevo modo de funcionamiento: el lenguaje escrito. Esto consiste en el pasaje a un lenguaje que usa representaciones de palabras, a una semántica y a una sintaxis que no coinciden con el lenguaje interior. En el caso del lenguaje escrito, las investigaciones demuestran que los orígenes interpsíquicos se encuentran en las prácticas cotidianas, y lo intrapsíquico acontece en las prácticas formativas de escolarización. Estas observaciones quedan sintetizadas como sigue:

[1] La alternancia "lenguaje escrito, lenguaje oral/habla escrita, habla oral" responde a las traducciones de la diferente bibliografía utilizada, y no a matices o precisiones de otro orden.

«...el habla escrita, en la cual la situación debe ser reconstruida en todos los detalles para que sea comprensible para el interlocutor, es más desarrollada, y por eso incluso lo que se omite en el habla oral debe ser mencionado en la escrita. Es un habla orientada a la máxima comprensión por parte de la otra persona. En ella, hay que contar todo hasta el final. La transición del habla interna, reducida al máximo, habla para sí, al habla escrita, desarrollada al máximo, lenguaje para otro, exige del niño operaciones muy complejas de estructuración voluntaria del tejido semántico.» (Vigotski, 2007:343)

El papel central que le asigna el investigador ruso a la escritura en cuanto instrumento para el desarrollo intelectual y cultural de las personas, y a las funciones psíquicas superiores, hace que Schneuwly (1992, 2008), luego de realizar un análisis de la concepción vigotskiana del lenguaje escrito (1992), llegue a la conclusión de que esta se constituye en una *nueva función psíquica*. La distinción que realiza Vygotski, señala Schneuwly, no es entre lenguaje oral y escrito, sino entre *la situación de producción y la función*. La situación de producción cambia la relación de la persona con el proceso de producción que pasa a ser monológico. La dicotomía diálogo-monólogo involucra procesos psíquicos de distintos niveles en los que, para Schneuwly, el monólogo se constituye en una *función psíquica superior* que se construye por la transformación de algo que existía previamente. El investigador suizo lo plantea de la siguiente manera:

«El monólogo, construcción relativamente tardía desde el punto de vista histórico y ontogenético, requiere una transformación importante del funcionamiento lingüístico: el proceso de planificacion se interioriza; la representación de la situación de comunicación, y especialmente la del destinatario, se elabora independientemente de la situación material de producción: el motivo de la actividad lingüística no procede del desarrollo de la actividad en sí, sino que es construido. El lenguaje escrito añade dimensiones importantes: la lentitud del acto acentúa el aspecto voluntario si se compara con la cadena de reacciones del diálogo; el lenguaje escrito constituye un segundo sistema de simbolización en relación con el oral. Lo fundamental para Vigotsky parece ser la modificación de la relación del sujeto con su propio lenguaje y con la situación de producción, contando a modo de vectores con las dimensiones "voluntario y consciente" tanto para los procesos psíquicos implicados como para las unidades linguísticas resultantes de ese proceso. Los "signos" son utilizados de una manera cada vez más independiente del contexto social y material de su utilización. Hay que reseñar que aquí se trata a la vez de un presupuesto y de un efecto de la construcción del lenguaje escrito: podemos hablar verdaderamente de una nueva función psíquica.» (Schneuwly, 1992:51)

La esencia de la escritura es, entonces, combinar para crear algo nuevo, que se materializa en textos empíricos que se constituyen en el resultado de la actividad creadora del hombre.

La enseñanza de la escritura pone en juego dimensiones de distinto orden: psicológicas, lingüísticas, socioculturales, didácticas y políticas. De aquí su complejidad de diseñar intervenciones –mediaciones externas– para que el alumno interiorice, en los diferentes cursos escolares, las herramientas semióticas y culturales que le permitan tener control sobre esta actividad lingüística; esto es, tomar decisiones de manera consciente durante la elaboración de un texto, para producir efectos en el lector.

Desde estos presupuestos, aprender a escribir trasciende la alfabetización básica. El encuentro con el mundo letrado supone la apropiación de la experiencia humana acumulada en el curso de la historia, la intelectualización del pensamiento, la expansión de los recursos lingüísticos y léxicos, y un trabajo consciente con estos como recursos de la lengua y, además, un proceso de subjetivación que permite a las personas posicionarse en la práctica discursiva desde un lugar social particular.

2. Los textos como producto empírico de la actividad del hablar

En el marco del interaccionismo socio-discursivo (ISD), el texto es la manifestación empírica de la actividad del lenguaje que se construye con los recursos de la lengua histórica y conforme a los modelos de organización textual disponibles en esa lengua natural.

> *«Así pues, la noción de texto singular o empírico designa una unidad concreta de producción verbal, que depende necesariamente de un género, que está compuesta por varios tipos de discurso y que conserva asimismo las huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra.»* (Bronckart, 2004:51)

A esta definición subyace, desde la psicología del lenguaje, la concepción de texto como unidad comunicativa, producto de una acción individual que lleva a cabo un agente (hablante o escritor), mediante recursos de la lengua histórica y a través de formas empíricas en que se realiza el lenguaje, que son los géneros de texto. En síntesis: el hablar de las personas se materializa, se expresa mediante los recursos y las combinatorias de la lengua en productos concretos empíricos. Estos productos son los textos que condensan y revelan las decisiones y las elecciones que configuran el modo de decir de los usuarios del lenguaje, a través de lo que dicen y de lo que sugieren respecto de un contenido temático particular. Los textos resultan, pues, de la actividad práctica humana por excelencia (el hablar en general), o sea, tienen un origen praxeológico y son ellos mismos la puesta en práctica intencional, situada, materializada del lenguaje.

3. Sobre la noción de género textual

Voloshinov (*cf.* Bronckart, 2007:69) observa que los géneros de texto, en cuanto signos-ideas, están condicionados por la interacción social, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio.

Para Bronckart (2007), los géneros presentan una naturaleza praxeológica, es decir, se configuran como los usos singulares y diversos del lenguaje en la comunidad. Este punto en particular elucida por qué es central el género en esta corriente. La concepción de género asumida por el ISD es más próxima a la de la obra de Voloshinov, primer antecedente en el tema que fuera, posteriormente, retomado por Bajtín.

Bronckart establece que en su vida comunitaria, las personas van construyendo un reservorio de géneros, un conocimiento de formas de manifestarse los usos del lenguaje. A este reservorio, él lo denomina "architexto". Ese reservorio no contiene todos los usos posibles del lenguaje, sino que los hablantes poseen un conocimiento limitado de estos géneros de texto y lo van ampliando de acuerdo con sus experiencias individuales de interacción en diversas circunstancias (o esferas de actividades humanas). La ampliación del conocimiento de los géneros se da, en particular, en el marco de mediaciones formativas que, en este contexto epistemológico (ISD), son definidas como *«los procesos conscientes con los que los adultos ingresan a los recién llegados a los preconstructos disponibles en su entorno sociocultural»* (*idem*, p. 71).

Por otra parte, Miranda (2012), lingüista e investigadora argentina, distingue tres dimensiones constitutivas de los géneros de texto en el marco del ISD: psicológica, social y semiótica. Esta distinción es, según lo aclara, solo de orden metodológico.

Desde la perspectiva social, los géneros se configuran como el resultado de las prácticas de lenguaje que han construido las diferentes generaciones, cristalizaciones momentáneas que tienen dos particularidades complementarias y no contradictorias:

son estables y cambiantes a la vez. Estables, porque se conservan en una nebulosa, como un repertorio disponible para los hablantes y escribientes; los poemas, los cuentos, el artículo de opinión, cartas al lector, un ensayo, un parcial son ejemplos de esta estabilidad. Cambiantes, porque los hablantes hacen determinados usos del lenguaje de acuerdo con la esfera de acción y, por tanto, en la medida en que se crean nuevas formas de comunicación, surgen nuevos géneros; el chat, el *WhatsApp*, el correo electrónico son ejemplos de estos nuevos géneros que aparecen en lugar de, por ejemplo, la carta. Desde el punto de vista psicológico o psicocognitivo, el género opera como un instrumento para organizar el uso del lenguaje en textos. Esta manera de mirar al género, de acuñación vygotskiana, se fundamenta en que son los instrumentos los que median, articulan las actividades humanas con el sujeto y la situación. Por último, en el plano semiótico, un género se presenta como una configuración de opciones lingüísticas de carácter relativamente estable y que configuran "formatos textuales". Aquí hay que introducir una precisión: si bien es posible encontrar características propias en los géneros, como destaca Miranda, no se trata de rasgos "exclusivos". Esto se debe a su relativa estabilidad o a su inestabilidad funcional, lo que impide pensar al género de texto como se hace con los tipos de textos, que suelen ser presentados con categorías constitutivas abstractas rígidas y susceptibles de ser siempre identificadas en todos los ejemplos de cada tipo en cuestión. No es el caso de los géneros. Estos se configuran con enunciados esperables para determinadas situaciones de interacción, pero también con huellas de las decisiones y elecciones que hace el usuario del lenguaje. Los géneros dan cuenta, pues, de la creatividad y de la singularidad de cada acto de comunicación humana.

«El procedimiento doble de adopción y adaptación de los modelos de géneros explica la coexistencia en los textos empíricos de rasgos de genericidad y de estilo individual (o singularidad del texto).» (*idem*, p. 83).

4. La gramática: reflexión para el hacer textual

Las acciones formativas institucionalizadas son el marco en el que tiene lugar este nivel de reflexión consciente sobre el lenguaje.

Culioli (1990), lingüista francés, identifica niveles de actividades de reflexión sobre el lenguaje, que van desde actividades no conscientes e

intuitivas –actividad epilingüística– hasta la más consciente, que es la reflexión metalingüística o conocimiento sobre la lengua que, en el ámbito de la instrucción, las personas pueden verbalizar con términos especializados.

Desde la psicología, Vigotski (2007:346) observa la importancia de la gramática para la escritura: *«...en la escuela el niño aprende, y en particular gracias al habla escrita y a la gramática, a tomar conciencia de lo que hace y, por consiguiente, a operar voluntariamente con sus propias habilidades»*.

Por su parte, a propósito del objeto de la educación lingüística, Eugenio Coseriu plantea lo siguiente:

> *«El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos, sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa. Pero, si la gramática (como disciplina gramatical) no puede ser el objeto propio de la enseñanza idiomática –siendo éste el saber idiomático, la lengua–, la misma gramática puede y debe ser su instrumento , ya que representa, precisamente, el paso de un conocimiento intuitivo a un conocimiento reflexivo, es decir, fundado y justificado.»* (Coseriu, 1989:36)

Es por estas razones que la reflexión metalingüística se constituye en uno de los instrumentos que inciden en el desarrollo discursivo-textual de los alumnos.

También en el plano de la enseñanza, Bronckart (2008:9-10) observa la necesidad de buscar acuerdos acerca del lugar que ocupa lo epistémico y lo praxeológico. En este sentido señala que los objetivos epistémicos (contenidos conceptuales disciplinares) han de operar como apoyo conceptual al hacer textual (o lo praxeológico).

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta esta articulación? ¿Cuál es su evidencia? Para nosotros, esta articulación adquiere su máxima expresión en y a través de la escritura. Es en esta, precisamente, que la reflexión metalingüística desempeña un papel decisivo.

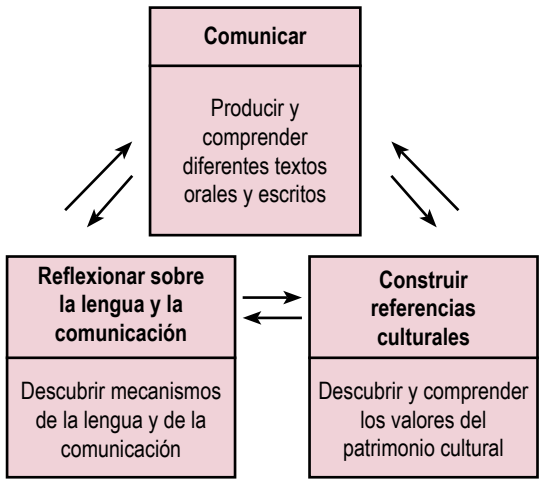
Si bien el conocimiento gramatical como descripción es necesario, imprescindible, no es suficiente para que el estudiante escriba bien. En otras palabras: para que se apropie de la gramática como instrumento, se ha de poner en evidencia de qué manera funcionan las palabras en un texto, tanto de los textos modelo que llevamos los docentes a la clase, como de los propios, los que construyen los estudiantes. En suma, el alumno tiene que "hacer" algo con el conocimiento gramatical, y es en ese "hacer" que cobran sentido, por ejemplo, la elección de un morfema derivativo, la inclusión de un sujeto explícito, la presencia de una pasiva, la posición de un adjetivo respecto de un sustantivo. Y esa reflexión consciente del estudiante sobre lo que puede hacer con el lenguaje para provocar un determinado efecto al momento de escribir, es lo que se ha de constituir en uno de los contenidos de enseñanza.

5. Los instrumentos para la enseñanza: el género como megaherramienta y la secuencia didáctica

La concepción del lenguaje como actividad humana tiene consecuencias en el enfoque que se asume al momento de enseñar. En nuestra perspectiva son las prácticas del lenguaje materializadas en textos lo que se constituye en objeto de enseñanza. Tener los textos como horizonte de aprendizaje implica ocuparse de mostrar la creación lingüística, es decir, lo dicho o cómo se dice, incluso lo expresado de una manera inédita.

La escuela es el lugar privilegiado para la construcción de instrumentos y significados sociales y, en consecuencia, las acciones formativas deben estar destinadas a crear instrumentos de enseñanza para mostrar, llevar al plano de la conciencia la actividad lingüística y cómo se crea combinando. ¿De qué se constituye el objeto de enseñanza en este marco epistemológico? Joaquim Dolz lo configura de la siguiente manera:

Las tres grandes finalidades de la enseñanza de la lengua



Fuente: Dolz (2009:7)

Según Dolz y Gagnon (2010:507), el género de texto es una mega-herramienta para la enseñanza de la lengua, porque propicia el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. *«Es posible, en consecuencia, trasladar el concepto de herramienta* [marxista] *a la realidad psíquica humana, guiada por la idea general de que la transformación y el dominio de los procesos psíquicos necesitan herramientas mentales.»* (*ibid.*)

Por esta característica, el género está en el centro de la enseñanza de la lectura y la escritura, porque es un medio para actuar a través del lenguaje, para llevar a cabo actividades y acciones. Al leer, se despliega una actividad de lenguaje que consiste en hacer explícitas las huellas de las decisiones del enunciador. En esta actividad de elucidación e interpretación se comprenden las remisiones culturales, se construye el sentido de lo comunicado con el anclaje, de lo dicho y lo sugerido, en las combinaciones de las formas de la lengua. El modo de hablar a través de los textos se inscribe en las formas diversas que adquieren los usos del lenguaje: los géneros. Las actividades dirigidas a "desentrañar" esa arquitectura suponen partir de la dimensión praxeológica del lenguaje para llegar a la comprensión de los mecanismos morfosintácticos y léxicos de la textualización (dimensión epistémica o conceptual). Este es el recorrido que supone enseñar *desde* el género.

¿Cuál es la ganancia de trabajar con esta mega-herramienta? Ella permite articular las prácticas de lenguaje con la reflexión sobre la lengua y los textos; sistematizar conceptos pragmáticos y de lingüística textual asociados a los géneros de texto; sistematizar y secuenciar conceptos de gramática oracional; utilizarlos para la interpretación y producción de los textos concretos.

En este marco, el ISD ha desarrollado una descripción pormenorizada del proceso de producción textual como consecuencia de una profusa investigación, por considerarlo como una de las actividades verbales esenciales para el desarrollo psíquico de las personas. Y es en esta descripción que los géneros adquieren especial relevancia.

Varios de los investigadores que han formado parte de los trabajos del ISD orientados a la didáctica de las lenguas, han propuesto básicamente dos herramientas para la enseñanza: los modelos didácticos de géneros y las secuencias didácticas. Los modelos consisten en describir las características de los géneros a los efectos de ser usadas en acciones educativas, concretamente, en el aprendizaje de la escritura, pero no para ser "aplicadas", sino como coordenadas para aprender a decir creativa y conscientemente.

> *«Los géneros en la escuela se transforman y se desbordan. La definición de las dimensiones enseñables de los géneros supone una toma de distancia y una ruptura parcial con las prácticas de referencia para constituir un medio que facilita su apropiación.»* (Dolz y Gagnon, 2010:511)

Los modelos reúnen los rasgos o recursos que eventualmente pueden ser transformados en objeto de enseñanza y movilizados en el marco de dispositivos llamados secuencias didácticas. A través de ellas se busca que los alumnos aprendan a leer y a escribir un género en particular, oral o escrito.

¿Cómo organizamos el trayecto de enseñanza de la escritura en secuencias? Este diseño implica tomar muchas decisiones que involucran diferentes niveles: decidir qué géneros de texto enseñar; diseñar actividades de lectura, escritura y reflexión gramatical en función del texto a elaborar; seleccionar contenidos lingüístico-discursivos y gramaticales; elegir un camino para hacerlo de modo que puedan convertirse en herramientas para leer y escribir mejor; elaborar distintas maneras de propiciar los razonamientos metalingüísticos.

Para visualizar y hacer más concretas estas restricciones, buscamos traducirlas en las siguientes preguntas que nos formulamos al empezar el diseño de la secuencia:

- ¿Para qué vamos a enseñar a escribir un determinado género?
- ¿Qué textos, contenidos y actividades vamos a proponer para enseñarlos?
- ¿Cómo vamos a articularlos para que la enseñanza de la escritura sea una actividad de sentido?

Llevar a cabo una secuencia concebida en estos términos y desde este marco conceptual abarca actividades de manipulación de los textos y construcción del sentido (lectura), de experimentación con los recursos de la lengua para captar qué dicen los textos y cómo construir los textos propios, de consolidación de contenidos conceptuales tanto sintagmáticos, morfológicos, sintácticos o semánticos, revisión y mejoras de los textos que van generándose a lo largo de la secuencia y a medida que se conoce mejor el género a partir de los ejemplos o modelos.

Referencias bibliográficas

BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.

BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BRONCKART, Jean-Paul (2008): "¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?" en *Novedades Educativas*, Año 20, Nº 211, pp. 4-12.

COSERIU, Eugenio (1956): *La creación metafórica en el lenguaje*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República. En línea: http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu18.pdf

COSERIU, Eugenio (1989): "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas" en J. Borrego Nieto (coord.): Separata de *Philologica II*, pp. 33-37. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. En línea: http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu244.pdf

COSERIU, Eugenio (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Ed. Gredos.

DOLZ, Joaquim (2009): "Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas". Ponencia presentada en el *V SIGET, Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul. En línea: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf

DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane (2010): "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito" en *Lenguaje*, Vol. 38, Nº 2, pp. 497-527. En línea: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf

LEONTIEV, A. N. (1984): *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Ed. Cartago.

LEONTIEV, A. N. (2007): "Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental" en A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal.

LEONTIEV, Alexis (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Ed. Akal/Universitaria.

MIRANDA, Florencia (2012): "Los géneros: una perspectiva interaccionista" (Cap. 3) en M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato (eds.): *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, pp. 69-86. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

RIESTRA, Dora (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua" en *Co-herencia*, Vol. 4, Nº 7 (Julio-Diciembre), pp. 1-15. En línea: http://www.redalyc.org/pdf/774/77413255010.pdf

RIESTRA, Dora (2009): "Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje" en *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Nº 3, pp. 411-425. En línea: http://files.lenguaisfdestrada.webnode.es/200000527-f0d4ef1cf9/Riestra_Razonar_lengua_materna.pdf

RIESTRA, Dora (2010): "La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas" en D. Riestra (comp.): *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

RIESTRA, Dora (2015): "La transposición didáctica en cuestión. Sus alcances y sus límites en la enseñanza del español" en *Diacronía-Sincronía*, Año IX, Nº 9, pp. 73-87. Montevideo: SPEU. En línea: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1315_08.pdf

SCHNEUWLY, Bernard (1992): "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 16, pp. 49-59. En línea: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-vygotskiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf

SCHNEUWLY, Bernard (1994): "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques" en Y. Reuter: *Les interactions lecture-écriture*, pp. 155-173. Berne: Peter Lang.

SCHNEUWLY, Bernard (2008): "La construcción social del lenguaje escrito en el niño" (Cap. 8) en B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (coords.): *Vigotsky hoy*, pp. 135-161. Madrid: Ed. Popular.

VIGOTSKI, Lev (2007): *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue. En línea: https://books.google.com.uy/books/about/Pensamiento_y_habla.html?id=wx4dIQhkOUsC

VIGOTSKY, Lev S. (2007): *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Ed. Nuestra América.

VIGOTSKY, Lev S. (2008): "El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la etapa escolar" (Cap. 5) en B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (coords.): *Vigotsky hoy*, pp. 77-93. Madrid: Ed. Popular.

VYGOTSKI, Lev S. (2009): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VOLOSHINOV, Valentín (1997): "La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica" en M. M. Bajtín: *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos. En línea: https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/voloshinov-la-palabra1.pdf

VOLOSHINOV, Valentín (2009): *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.