



## Veredas – Interaccionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , n°3 , 2017

---

### La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva

Dora Riestra<sup>1</sup> (UNRN)

**RESUMEN:** En la actual investigación en Didáctica de las lenguas nos propusimos conocer las características de la disociación en la enseñanza de la lengua y la literatura, como dos modelos didácticos que no logran articularse en la práctica. Analizamos las consignas de 30 clases de los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Ante las dificultades de comunicación entre profesores y alumnos halladas, observamos malentendidos y ausencia de un diálogo eficaz en las clases. En consecuencia, surgió un nuevo objeto de análisis en la interacción verbal para comprender la problemática que investigamos. Nos basamos en la concepción de actividad de lenguaje de Bronckart y la noción de diálogo como automatismo del habla de Jakubinskij. De estas relaciones conceptuales extraemos algunas categorías de análisis para nuestra investigación didáctica.

Palabras clave: Didáctica de la lengua y la literatura; diálogo; habla automática; consignas de tareas.

### Introducción

En la investigación en Didáctica de la lengua y la literatura que llevamos a cabo actualmente en XX, denominada “Modelos didácticos disociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?” (PI40-B-362-UNRN) buscamos comprender la situación por la que la lengua y la literatura como objetos de enseñanza han provocado una disociación en el objeto de enseñanza de la lengua primera. En primer lugar analizamos 30 clases de Lengua y literatura de los dos niveles obligatorios de enseñanza (primario y secundario) en XX, en escuelas públicas, tratándose de varios encuentros, en función del objeto de enseñanza abordado. El carácter semiológico de las clases es para nosotros un aspecto que define la interacción como diálogo entre el profesor y los alumnos y, particularmente, la relación de significados que se producen

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. driestra@unrn.edu.ar

en las clases, así como las producciones verbales (orales y escritas) de los alumnos, a partir de las consignas formuladas por los profesores.

Observamos que con frecuencia en la interacción de las clases docentes y alumnos no comparten los significados de las palabras y, no obstante, continúa el intercambio verbal con equívocos o, en todo caso, con malentendidos. Esto nos llevó a revisar el concepto de diálogo desde nuestro marco teórico interaccionista socio-discursivo.

Si bien la noción de diálogo fue estudiada por Sacks et al. (1974) como análisis conversacional y posteriormente por diversos autores, en lo que respecta a la cognición, nuestro interés didáctico radica en la noción de diálogo respecto de la comunicación humana y, en particular, el fenómeno de la interacción como fundamento de la semiosis. Por lo tanto, las fuentes obligadas, por ser las primeras que enfocaron ese tipo de estudios de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, se remontan a los rusos del siglo XIX, en particular Potebnya (1835-1891) un antecesor de Vygotski, que actualmente está siendo objeto de estudio (Seriot & Schoenberger, 2016).

El concepto de diálogo, que llegara a Francia en 1968, como dialogismo, atribuido a Bajtin en la época, produjo un movimiento en las ciencias sociales que perduró hasta comienzos del siglo XXI y la revisión de la autoría bajtiniana del concepto de diálogo a partir de estudios realizados por lingüistas rusos es la que nos permite realizar esta revisión teórica con derivaciones pedagógicas y, fundamentalmente, didácticas. Desde los aportes de Ivanova (2010, 2015) y Tylkowski (2012) revisaré la noción de diálogo en relación con el concepto de interacción socio-discursiva elaborado por Bronckart (1997/2004).

Abordaré algunas articulaciones entre los autores rusos de la década 20-30 del siglo pasado, en función de precisar aspectos que contribuyen a entender la interacción como constitutiva del desarrollo humano. Nos interesa delimitar teóricamente la compleja relación entre la práctica de enseñanza de las lenguas y las concepciones de lenguaje que se aplican implícitamente en la interacción de las aulas, puesto que las concepciones de lenguaje y de literatura como objetos de enseñanza han tenido una disociación que no produjo efectos positivos en el desarrollo de nuestros jóvenes. En consecuencia, el diálogo entre profesores y alumnos en las clases de Lengua y literatura necesita analizarse con nuevos instrumentos teóricos que nos aporten posibles vías de acciones didácticas.

## 1. La llegada del dialogismo ruso a Occidente. Mitos y hechos culturales

A fines de los años 60 del siglo XX, en consonancia con el movimiento cultural del mayo francés, se conoce en Europa central el texto de Bajtín sobre los géneros discursivos, dentro de un volumen conocido como *Estética de la creación verbal*. Por ese texto el concepto de diálogo le fue atribuido al mencionado autor ruso y a un difuso “círculo” en el que se mencionaba a otros autores como Medvedev y Voloshinov, inclusive en ámbitos académicos se postulaba una autoría colectiva sin fundamentos concretos.

En realidad, la mítica producción colectiva nunca existió y fue recién en la primera década del siglo XXI que nos enteramos –a través de estudios de eslavistas como Sériot (2010, 2011, 2015), Ageeva Tylkowski (2009, 2012, 2015), Ivanova (2008, 2010, 2015), Uhlik, (2011) - de los hechos históricos en la lingüística de la Rusia soviética de los años 20-30 y conocimos las autorías de los textos divulgados en occidente por Todorov, Jakobson y Kristeva, fragmentariamente y con traducciones discutibles.

En 2011, Bronckart y Bota publican *Bakhtine démasqué*, obra que apunta a mostrar los hechos y desmitificar la historia del Bajtin occidental. En consecuencia, la autoría del dialogismo bajtiniano ha quedado desarmada como mitología y confusión colectiva, sin posibilidad de sustentarla hoy entre investigadores de las ciencias del lenguaje.

Por otra parte, los lingüistas rusos que han estudiado y analizado los textos de los años 20-30 han hecho valiosos aportes acerca de la verdadera construcción histórica rusa del dialogismo y, en lo que respecta al concepto de los *géneros discursivos* (así llamados en Francia a fines de los años 60 del siglo pasado), se trata, en realidad, según la traducción del ruso, de los *géneros de la palabra o géneros de lenguaje*, cuya autoría terminológica corresponde a Voloshinov. Este autor desarrolló el concepto en su obra publicada en 1929: *Marxismo y Filosofía del lenguaje*.

Seriot (2010) sostiene que Bajtín escribió acerca del sujeto y la relación psicológica interindividual, de carácter espiritualista, mientras que Voloshinov se situó entre la sociología y la psicología, en la búsqueda de una conceptualización materialista del lenguaje, en la relación social, situándose entre lo colectivo y lo individual. La complejidad del concepto de diálogo en Voloshinov radica en esta doble articulación de la conciencia a través del carácter semiológico de la interacción verbal (signo ideológico, colectivo e individual a la vez).

En la tesis doctoral de Inna Ageeva (Tylkovski, 2012), titulada *Voloshinov en contexte*, se abordan las influencias del contexto en Voloshinov. Para esta autora, la influencia de Jakubinskij en lo que respecta al diálogo es muy directa; de aquí surge el interés por profundizar y aclarar el concepto desde la propia tradición rusa de los estudios del habla dialogal y, en particular, la concepción de diálogo que determinará una posición epistemológica fundamental frente al lenguaje humano como objeto de estudio, posición que sostenemos desde el interaccionismo socio-discursivo, en base a las investigaciones de Tylkovski sobre Voloshinov:

“la concepción de “interacción verbal” (con las influencias rusas de interacción interindividual, recibidas de Sorokin) en relación con la de “diálogo” (con la influencia de Jakubinskij) la noción de la “naturaleza social del enunciado” (con la influencia sociológica de Roberty) conforman una construcción teórica compleja”.<sup>2</sup>

Para reconstruir lo que Tylkovski (2012) define como el macrocontexto de los años 20-30 en la URSS, es necesario revisar las influencias pasadas y presentes de los intelectuales que se sabían iniciadores de nuevas tradiciones, ya que estaban insertos en una revolución social que les permitía cuestionar las construcciones intelectuales y científicas occidentales. La producción intelectual europea y norteamericana les eran conocidas, llegaban a Petrogrado a través de Francia y Alemania. En esos años, entre los lingüistas rusos se trataba de discriminar el fenómeno del lenguaje práctico frente al lenguaje poético como prácticas verbales diferentes, para lo que buscaban los fundamentos en las ciencias naturales, en particular, la psicología y la fisiología.

La pregunta que nos hacemos es: ¿En qué consiste el concepto de habla dialogal en la Rusia soviética de los años 20?

El concepto de habla proviene del concepto de actividad de lenguaje desarrollado por Baudoin de Courtenay (1845-1929) desde un enfoque psico-social del lenguaje y la lingüística, quien fuera profesor de Jakubinskij. Es de Baudoin de Courtenay que surge la concepción de la funcionalidad ligada al concepto de lenguaje, en el sentido desarrollado por Humboldt respecto de la diversidad funcional y la afirmación acerca del mismo valor atribuido a todas las lenguas. Fue este autor alemán del siglo XIX quien consideró el carácter comunicacional de la lengua y el lenguaje humano y es esta la concepción que circuló entre lingüistas, filósofos y psicólogos de la época pos revolucionaria rusa, entre ellos, Vygotski, Voloshinov, Luria, Leontiev, Medvedev y el mismo Jakubinskij, según Ivanova (2010).

<sup>2</sup>Riestra, D. Saga Revista de Letras N°3. Primer Semestre de 2015

Hay, asimismo, otra influencia decisiva en los autores rusos de esta década, que es la de James, el filósofo-psicólogo norteamericano que abordara el aspecto emocional del lenguaje y la explicación de la percepción como fenómeno. En particular, lo global y lo local como dimensiones del diálogo y éste como acción voluntaria simple son conceptos que tomará Jakubinskij directamente de James, citándolo en diversos trabajos. Este tipo de influencias pone de manifiesto que los lingüistas y psicólogos rusos de la década 20-30 estaban en contacto con la producción intelectual occidental, situación que no se produjo a la inversa.

En el siglo XXI, los estudios filológicos -o, como prefieren denominarlos algunos lingüistas, estudios históricos y epistemológicos- son los que relevan, analizan y explican las autorías rusas en lingüística, particularmente el grupo de CRECLECO (Centre de Recherches en épistémologie comparée de la linguistique d'Europe central et oriental) de la Universidad de Lausanne, en Suiza y la Universidad de San Petersburgo en Rusia. Nos basamos para este artículo en publicaciones de Sériot (2011,2015); Ivanova,(2010, 2015) y Ageeva- Tylkovski (2015).

## 2. Sobre el concepto de diálogo en Jakubinskij

Fue la lingüista rusa Irina Ivanova quien tradujo del ruso al francés en 2012 el artículo de Jakubinskij que nos ocupa, en un libro titulado *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. El volumen contiene tres artículos, entre ellos, “Sobre el habla dialogal”, texto que llegó a nosotros en portugués, en edición brasileña de 2015, revisada por Sériot e Ivanova.

En este artículo, la tradición rusa heredada del siglo XIX con enfoque lingüístico formal y psicológico, que parte de la fonética y del concepto de lengua como actividad de lenguaje, permite abordar el diálogo con un nivel de análisis que aún hoy mantiene vigencia y, en consecuencia, esbozar perspectivas nuevas en la investigación.

Respecto de los términos “lengua, habla y lenguaje” en Jakubinskij, Ivanova (2015) aclara que se corresponden sin distinciones con los términos rusos “jazic” y “rec”. Este autor no utiliza una palabra que sí utilizan otros, que es “slovo”, traducido en español con el significado de lenguaje o habla (Vygotski 2009). En el estudio sobre el diálogo, como señala la lingüista rusa, Jakubinskij utilizará “rec” exclusivamente, en un sentido amplio, para aludir a habla (lenguaje oral) y a lenguaje escrito, concepto muy próximo al de género de la palabra de Voloshinov (2009).

A Jakubinskij le interesó el habla dialogal como fenómeno y como forma no mediatizada, que comparó con otras formas mediatizadas como la escritura y el monólogo. Lo que observó fue la percepción auditiva y visual, por lo que delimitó el proceso de hablar.

El automatismo verbal en la réplica, el interlocutor, el papel de la retención en tanto percepción y comprensión son aspectos que, según Ivanova (2015), el autor ruso analizó con precisión descriptiva y funcional, anticipándose al análisis conversacional de Sacks (1974) y al cognitivismo actual (Paas, Renkl y Sweller, 2004).

El carácter de lo social como determinante está presente en los autores rusos de los años 20-30 y, si bien Jakubinskij parte de un análisis funcional, no es la “funcionalidad” de Jakobson, ligada al propósito o finalidad del lenguaje, sino la “diversidad funcional” humboldtiana, que distingue “diversidad de formas”. Esta diversidad funcional fue observada en diálogos reales, es decir, se prestó atención a la fonación antes de que la sociolingüística surgiera como enfoque disciplinar. El concepto es clave para entender la posición epistemológica de Jakubinskij ante el fenómeno del diálogo:



“En nuestro caso, partiendo de la distinción de las formas de habla, establecemos un puente entre los factores extralingüísticos y los fenómenos verbales y tenemos, así, la posibilidad de hablar, por ejemplo de la distinción de los medios de información en esa o aquella variante o de oponer directamente monólogo y diálogo como fenómenos verbales.”(Jakubinskij, 2015,p.61; traducción nuestra).

Esta definición del objeto de estudio de Jakubinskij respecto de las distinciones funcionales de Humboldt entre lenguaje hablado, lenguaje poético, lógico-científico, del orador es, en alguna medida, el germen del concepto de *género de la palabra*, delimitado y desarrollado seis años después en *Marxismo y filosofía del lenguaje* (1929) por Valentin Voloshinov, quien fuera alumno de Jakubinskij entre 1923 y 1926, en sus estudios de posgrado, según Ivanova (2010) y Tylkovski (2015) lo muestran y analizan.

## 2.1. El habla dialogal como objeto empírico

La diversidad funcional para Jakubinskij consiste en analizar diálogos reales en contraposición con monólogos (orales o escritos); el proceso de hablar es observado y definido como automatismo verbal (reacción natural espontánea de la réplica), por lo que el diálogo como fenómeno cultural cercano a lo biológico (psico-biológico, dirá él), basándose en James (1890) es concebido como un fenómeno de la naturaleza.

El punto de partida para la diferenciación entre diálogo y monólogo fue considerar como natural el primero y artificial el segundo, de acuerdo con los planteos de Scerba, en un artículo de 1915, quien fuera su profesor. Jakubinskij profundiza el análisis al llevar el objeto de estudio al plano empírico y delimitar el fenómeno del diálogo como habla, interacción:

Esencialmente, toda interacción entre individuos es necesariamente una *interacción*. En razón de su naturaleza busca evitar la unilateralidad, esforzándose para ser bilateral, “dialógica” y huye del “monólogo”. (Jakubinskij, 2015, p.76).

Su análisis del diálogo parte de las réplicas (término que Jakubinskij creara especialmente en ruso – *replirovanie*- ) como inherentes al diálogo, por lo que sostiene:

Si analizamos la forma por la cual la interpretación verbal se realiza durante una “reunión”, también es fácil notar una tendencia a dialogar, a interferir por medio de réplicas. Ese fenómeno de réplicas se expresa en el habla interior que acompaña la escucha de una “presentación”(Jakubinskij, 2015,p.78).

El autor distingue: a) lo inacabado del diálogo (cada réplica supone una contra –réplica) y b) las interrupciones como necesarias en la interacción, ambas características señaladas entre otras, a partir de la observación empírica (“no es necesario saber interrumpir a alguien que habla porque eso es muy *natural*”).

Casi 50 años después el biólogo chileno Humberto Maturana (1978/1993), observará y delimitará el mismo fenómeno que define como constitutivo de lo humano, al que denominó *lenguajear*, y lo describió como “fluir en interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones de acciones conductuales consensuales”(Maturana, 1993, p.243), es decir, el lenguaje humano como lo interrelacional natural de la especie. Se trata de un pasaje epistemológico de la biología a la psicología.

Aunque Jakubinskij (2015), como lo sostiene en su texto, no buscó analizar en profundidad el diálogo, su trabajo fue precursor en los estudios del lenguaje al situar el objeto en las fronteras disciplinares, algo que en la época, como lo afirma Ivanova (2008) era una

novedad, si bien estaba en el aire del tiempo de la Rusia revolucionaria, teniendo en cuenta los estudios interdisciplinarios que realizaban en el “Instituto de la palabra viviente” (*Institut Zivoe slovo*), una institucionalización de la idea de síntesis entre las ciencias y las artes frente a un nuevo objeto de investigación (palabra viviente), como sostiene Ivanova (2008): “El Instituto de la palabra viviente era un niño del pensamiento revolucionario y de la época de las grandes esperanzas”. Funcionó en Petrogrado entre 1918 y 1924.

La posición epistemológica de Jakubinskij basada en algunos principios respecto del habla dialogal tendrá influencia en Voloshinov y en Vygotski. En particular, nos interesa analizar el principio de la formación e interiorización del lenguaje externo, una definición que comprende el concepto de actividad de lenguaje o lenguajera, que es un concepto central:

“Como al inicio, durante el período de aprendizaje, cada actividad lenguajera es una actividad compleja y no habitual. La actividad lenguajera automática pertenece al tipo de *actividades automáticas secundarias* que se forman a partir de las actividades conscientes por medio de repetición, ejercicio y hábito” (Jakubinskij, 2015,p110).

Es decir, la actividad del lenguaje que, con posterioridad, Vygotski, Luria y Leontiev describirán con precisión, tanto en la ontogénesis como en la filogénesis, está ya incipiente en estos principios de Jakubinskij respecto de las réplicas que, por necesidad durante el diálogo, deben interiorizarse para retener y comprender, a la vez que para suceder en el habla o interrumpir, las dos modalidades atribuidas al habla dialogal:

Habitualmente en el diálogo, las réplicas se suceden, como ya fue indicado, no sólo en alternancia, sino también por interrupciones. De todos modos, cualquiera sea la forma a partir de la cual alguien se prepara para enunciar, se hace, comúnmente, *a la vez que se percibe el habla de otro*.(Jakubinskij, 2015, p.82).

Al introducir la percepción en la descripción del habla dialogal, continúa observando el proceso de la interiorización de la palabra del otro y el efecto que produce la réplica del otro. Por lo tanto, uno de los aspectos no verbales o complementarios de la verbalización dialogal, que denomina como “la percepción y la apercepción”, se señala en relación con la comprensión y la continuidad de la comunicación. También se refiere a lo inacabado del habla dialogal, a diferencia del monólogo, aspecto que después retomará Voloshinov al incorporar la noción de entimema. Jakubinskij describe los enunciados incompletos durante las réplicas como lo “inacabado natural”:

“en el diálogo existe, en cierta medida, la posibilidad de no decir todo, de producir enunciados incompletos, no siendo necesario movilizar todas las palabras que serían indispensables para transmitir la misma complejidad de pensamiento, tanto en el habla monologal como en la parte inicial del diálogo.(Jakubinskij, 2015,p83).

Ivanova (2003/2010) menciona que los conceptos de *percepción* y *apercepción*, tomados directamente de James, le sirvieron para explicar los aspectos rítmicos del diálogo a los que llamó “clisés o estereotipos”, que reducen considerablemente la cantidad de palabras:

“al hablar del fenómeno de la apercepción, Jakubinskij llegó a la formulación de otro principio de la teoría del diálogo, a saber, la cuestión del papel de esos clisés (*sablony*) en la interacción. Jakubinskij liga los clisés (el estereotipo) de la situación cotidiana a los enunciados clisés.(Jakubinskij, 2015,p.50).

La noción de estereotipo o clisé es interesante y muy actual para analizar la interacción como proceso de comunicación en un contexto determinado, ya que es una noción que comprende tanto lo gestual, como lo supuesto y las frases hechas; es una noción que permite relacionar texto y contexto en un análisis textual, desde la perspectiva interaccionista.

Por otra parte, en un artículo previo de Jakubinskij, publicado en 1916 (“Sur les sons de la langue versifiée”), en el que comparó la lengua práctica y la lengua poética, el autor sostiene el principio semántico de la lengua, frente al fonológico, un aspecto aún no registrado en la lingüística de su época, en coincidencia con el concepto saussuriano de signo:

“Dans la pensée langagière pratique, le locuteur ne concentre pas son attention sur les sons: les sons n’entrent pas dans le champ clair de sa conscience et ne possèdent pas de valeur indépendante, car ils ne servent qu’à communiquer. Dans ce cas, l’aspect sémantique des mots joue un rôle plus important que l’aspect sonore. Les détails de la prononciation entrent dans la conscience seulement pour la distinction du sens”. (citado por Ivanova, 2009:117).

La distinción entre el aspecto semántico de la lengua práctica y el papel de los sonidos en la comunicación como vehículos del sentido es una observación que supera lo que enfocaban los lingüistas en la época. Cuando analizó el automatismo del diálogo, Jakubinskij delimitó aspectos como el tono y el papel determinante del tipo de “apercepción”, es decir se refirió al punto de vista que producirá rechazo o seducción: “en la comunicación verbal dialógica no mediatizada la percepción de la entonación, visual, auditiva, etc disminuirá la importancia de las palabras en cuanto tales”. (Jakubinskij, 2015, p. 72)

En síntesis, este autor introduce un nuevo objeto de estudio que ni siquiera en Rusia fue retomado inicialmente, debido a que él mismo se dedicó a otros temas después de escribir el artículo. No obstante, la actualidad de los conceptos de Jakubinskij que presentamos, echa luz a nivel de la comunicación humana en nuestro campo de investigación de la Didáctica de las lenguas, debido a que la oralidad como objeto de enseñanza ha sufrido un cierto desplazamiento frente a la cultura de lo escrito, situación que nos lleva a revisar las prácticas escolares y la transmisión de las lenguas.

Un concepto ruso novedoso es el concepto de *forma vivida*, que toma cuerpo en el artículo de Jakubinskij a través del carácter social de las formas. Como bien señala Bertau (2008), el aspecto formal del análisis los rusos comprende la actividad del lenguaje, el pensamiento y la conciencia, así como los géneros, la dialogicidad y lo predicativo del habla interior desde una perspectiva que no es la de la forma abstracta:

“Ce que la linguistique et la psychologie soviétique soulignent (Jakubinskij, Volosinov, Bakhtine, Vygotskij) c’est le caractère social de l’activité langagière, de la pensée et de la conscience, le caractère social de leurs *formes* (formes fonctionnelles, genres de discours, dialogicité et/ou prédictivité de la parole intérieure)”. (Bertau, 2008, p15).

Este aspecto del análisis de las formas nos plantea una cuestión epistemológica compleja respecto de cómo se construyen históricamente las actividades discursivo-textuales en diferentes contextos lenguajeros, en diferentes lenguas y en diferentes situaciones de comunicación institucional. Lo que destaca Jakubinskij respecto de las formas, es un sentido diferente del formalismo ruso difundido a través de Jakobson, como lo señalamos antes. La diferencia conceptual radica en que para Jakubinskij se trata de la *forma vivida*, en el sentido de la “forma percibida”, que incluye la entonación, la forma compartida como “voces que resuenan”, dirá Bertau (2008) haciéndolo extensivo a los otros autores que menciona más arriba.

De nuestra parte encontramos esta influencia que, según Ivanova proviene de Baudoin de Courtenay en la lingüística, quien tomó en cuenta el aspecto psicológico del lenguaje, además de la influencia explícita de James, autor referencial tanto para Jakubinskij como para Vygotski.

### 3. El diálogo en Voloshinov como definición del enunciado y fundamento del concepto de género.

El concepto de diálogo en Voloshinov tiene como antecedente reconocido por él mismo (pp.182 y 231 de *MFL*, 2009) lo elaborado por Jakubinskij; se trata de una influencia directa porque, según Ivanova (2010), además de haber sido su profesor en la universidad de Petrogrado entre 1923 y 1926, ambos escribirán en la revista de Gorki, por lo que se entiende que Voloshinov tuvo contacto directo con la obra del lingüista. También Tylkovski (2012) constata los aportes conceptuales de este autor en Voloshinov.

La diferencia epistemológica o, más precisamente, la complementación conceptual aportada por Voloshinov respecto del habla dialogal consiste en considerar el carácter extraverbal de su conformación, que se produce socialmente, por lo que la forma del enunciado se observa en situaciones concretas: un enunciado concreto (no es una abstracción lingüística) nació, vivió y murió en el proceso de interacción social de los participantes. (Voloshinov, 1926, ap Ivanova, 2010).

Los estudios de Voloshinov se basan en la incipiente sociología y la determinación de lo social, mientras que Jakubinskij analizó diálogos literarios y, en algunos casos situó las referencias en discusiones académicas; no obstante, al finalizar su artículo sobre el habla dialogal aconseja la tarea colectiva frente a este nuevo objeto de estudio que se propuso delimitar. Sostuvo que debía realizarse un gran número de grabaciones de diálogos reales. En alguna medida, fue Voloshinov quien tomó el mensaje, si no en el estudio estrictamente lingüístico, lo amplió hacia los estudios filosóficos y sociológicos del lenguaje, incorporando a la tradición rusa un nuevo concepto de diálogo.

Si para Jakubinskij la comprensión, junto a la percepción y la apercepción (manifestadas en la entonación, en lo inacabado) es lo que permite delimitar el concepto de habla dialogal, para Voloshinov es, además, la producción del enunciado del otro lo que permite definir el diálogo y va más allá de Jakubinskij, al analizar la interiorización de la palabra del otro y el papel del signo ideológico en la conciencia colectiva e individual.

Además del concepto de diálogo como forma verbal (enunciado) de la interacción, Voloshinov introduce el concepto de género de la palabra o género de la vida cotidiana, que es producto de las otras actividades no verbales, que se producen en determinados contextos situacionales. Según Ivanova (2010):

Al desarrollar sus reflexiones sobre la interacción social y su papel en la producción de un enunciado, sobre la influencia del auditorio en la forma del enunciado, Voloshinov llega a la idea de los géneros verbales que unas veces denomina “géneros de la vida cotidiana” (zitejskie zanry) y otras “géneros verbales de la vida” (ziznnyye recevye zanry). En todos los casos la noción base es “género de la vida cotidiana (ustojcivajabytovaja situacija)”.(Ivanova, 2010, p.58).

El malentendido epistemológico producido en occidente al traducirlo como *género discursivo* colocó el concepto en el nivel del análisis lingüístico únicamente, cuando el mismo Voloshinov lo situó en el nivel del análisis comunicativo, el nivel del contenido y el nivel lingüístico, como tres dimensiones de la actividad verbal que se producen e inscriben,



necesariamente, en un contexto concreto de comunicación. Esto fue formulado 30 años antes que las teorías llamadas pragmáticas en el contexto anglófono, es decir, el enfoque pragmático del enunciado se produjo entre los rusos sin que Europa central lo reconociera, lo que hoy aún sucede en círculos muy restringidos.

#### 4. La síntesis del ISD y la influencia de los conceptos rusos

En la misma época de Jakubinskij y Voloshinov, la tesis de Vygotski sobre el papel del lenguaje en el desarrollo psicológico humano sostiene que con el surgimiento del lenguaje y el pensamiento verbal se transformó el tipo de desarrollo, es decir, de biológico pasó a ser sociohistórico, lo que produce un cambio epistemológico muy profundo en las ciencias de lo humano, cambio que en occidente no fue registrado en la época. Recién en los años 70 del siglo pasado se conoce este autor en Argentina por una traducción de *Pensamiento y lenguaje* (obra póstuma) con prólogo de Piaget. Pero será en los años 90 cuando llegan a conocerse otras obras producidas por Vygotski acerca del lenguaje como actividad y el papel del signo en el desarrollo. En esta dirección, sus discípulos Leontiev y Luria, fueron quienes continuaron desarrollando la temática vygotiskiana de la actividad de lenguaje y los procesos de conciencia desde una perspectiva materialista dialéctica.

Con posterioridad, Bronckart (1997, 2004) se basará en los postulados vygotiskianos para desarrollar su marco teórico del interaccionismo socio-discursivo, con los aportes Voloshinov, de quien tomará el concepto de enunciado como producto de la actividad de lenguaje, que él denominará texto, por su carácter de objeto empírico y el efecto de sentido que produce en el destinatario, así como el destinatario en el productor del texto/enunciado.

El concepto de género de Voloshinov, retomado por Bronckart (2010), es reetiquetado o denominado como género textual, ya que el enunciado, en el plano empírico se manifiesta en forma de textos, en el sentido moderno del término, que designa a toda producción verbal (oral o escrita) correspondiente a una unidad delimitada de intervención comunicativa. Los textos se producen en distintos géneros, relativamente adaptados a tipos de actividad y comunicación. Son los géneros los que se construyen con las diversas lenguas en su carácter de técnicas históricas (Coseriu, 1992), por lo que las unidades lingüísticas de cada lengua (llamada natural comúnmente) determinan las formas de organización textual en cada género.

Asimismo, para Bronckart (2014), “los textos están constituidos por signos (menores unidades portadoras de sentido) organizados según diversos modos de estructuración que encajan unos en otros y, en los que se relevan las configuraciones lingüísticas que calificamos tipos de discurso”.

En síntesis, el planteo epistemológico de Bronckart parte de las definiciones de Vygotski, centrándose en el proceso de desarrollo humano que se realiza a través de los textos/enunciados, los que están determinados socialmente (Voloshinov, 1991). Estos conceptos de los rusos, articulados con los conceptos de lengua y signo de Saussure, desde los manuscritos encontrados en 1996 y publicados como *Escritos sobre Lingüística General* (2002/2004) constituyen el núcleo epistemológico bronckartiano.

En esta construcción teórica observamos cómo en Europa central, en un contexto diferente, casi en la misma época que Jakubinskij, Saussure observó la dinamicidad y la materialidad del lenguaje a través del signo lingüístico y actualmente, al cotejar sus textos manuscritos con los de los rusos encontramos muchas coincidencias epistemológicas.

El objetivismo abstracto que criticara Voloshinov en el Saussure del *Curso de lingüística general* sería objeto de la propia crítica del ginebrino, puesto que el Curso fue escrito por sus ayudantes desde una óptica positivista lógica en lingüística, lógica que Saussure buscaba

romper frente a los estudios del lenguaje. Dirá en sus manuscritos que es en lo discursivo, en el habla, donde se constituyen los signos:

Todas las modificaciones, sean fonéticas o gramaticales (analógicas), tienen lugar exclusivamente en lo discursivo. En ningún momento el individuo somete a revisión el tesoro mental de la lengua que tiene ni crea con la cabeza fría formas nuevas (por ejemplo, tranquilamente [...]) que se propone (promete) “colocar” en su próximo discurso. Toda innovación ocurre de modo improvisado, hablando, y de ahí penetra en el tesoro íntimo del oyente o del orador; pero se produce a propósito del lenguaje discursivo. (Saussure, 2004, P.95).

Entre los rusos, la actividad lenguajera (de lenguaje), en lugar de dicotomizar la relación lengua- habla, transmitida equívocamente en la cultura académica occidental como concepto saussuriano, la lengua y el habla son un mismo fenómeno psico-social, como señala Ivanova (2015), quien referencia el concepto en Baudoin de Courtenay:

Es evidente que con esa interpretación de la lengua como función, como actividad lenguajera, no se puede tener oposición entre lengua y habla [...] Este aspecto de la teoría de Saussure no será por lo tanto una novedad para sus discípulos (de Baudoin de Courtenay), que no distinguirán “sincrónico” de “estático” (Ivanova, 2015, p. 42).

La nueva lectura de Saussure, respecto de la articulación conceptual de lengua-habla, permite complementar los conceptos desde la perspectiva didáctica que nos interesa, que es la transmisión de las lenguas.

La articulación teórica entre los autores rusos y Saussure fue y sigue siendo estudiada (Bronckart, 2010, 2013, 2014; Bota, 2010, 2013; Bulea, 2010; Riestra, 2014).

Es a partir de Saussure (2004), que Bronckart (2014) precisará que los signos viven en los intercambios verbales concretos, donde “se forman, se transmiten y se transforman”. Esta dimensión práctica del lenguaje tiene dos niveles de análisis de lo que se define como la lengua: a) el primero tiene que ver con las conductas verbales sin tener en cuenta las propiedades lingüísticas específicas, llamadas acciones de lenguaje (contexto concreto de un individuo en particular, toma de la palabra oral o escrita para producir un efecto con una finalidad); b) el segundo nivel tiene que ver con la realización efectiva de esta acción mediante el empleo de los recursos semióticos de una lengua natural dada (los posibles de una lengua concreta en un momento dado).

En el plano metodológico consiste en abordar el estudio de los efectos de las prácticas de lenguaje sobre las conductas humanas y, en particular, “la relación entre el pensamiento consciente individual y los saberes colectivos, apoyándonos en un enfoque científico de las propiedades estructurales y funcionales de las lenguas, tales como se manifiestan objetivamente en sincronía y diacronía” Bronckart (2014).

Este enfoque se basa, además, en los estudios de Humboldt y Coseriu, que contribuyen a fundamentar el concepto de actividad de lenguaje y su relación con las lenguas. Para Bronckart (2014) estos dos autores “combinan una profunda reflexión teórica sobre el estatuto del lenguaje y su papel en el seno de las sociedades humanas con sus estudios empíricos de las propiedades estructurales y funcionales de las lenguas naturales”.

Por otra parte, desde el plano psicológico, el aporte clave al concepto de actividad de lenguaje de Vygotski, retomado en el marco del ISD, es el de Leontiev (1983) quien analizó los efectos de la acción consciente, es decir la relación entre actividad y conciencia:

La “fase de preparación” de donde surge el pensamiento humano se transforma en el contenido de acciones independientes orientadas hacia un objetivo y puede, a continuación, convertirse en una actividad independiente, capaz de transformarse en una actividad totalmente interna, es decir, mental.(Leontiev, 1983, p.65).

Para Leontiev (1983:65) el pensamiento es “el proceso de reflejo consciente de la realidad, con sus propiedades, asociaciones y relaciones objetivas, incluyendo los objetos inaccesibles a la percepción sensible inmediata”. La toma de conciencia nos permite establecer relaciones entre unas y otras cosas y juzgamos a partir de lo que percibimos, de propiedades de lo que no nos es accesible, es decir, las mediaciones son las que posibilitan el conocimiento. De este modo, las acciones, como porciones individuales de la actividad colectivamente reconocida a través del lenguaje, tienen metas u objetos que las orientan conscientemente. Así como el lenguaje aparece junto con el proceso del pensamiento (conciencia) en el proceso de trabajo (actividad práctica), la conciencia individual no podría existir sin la conciencia social. Es el lenguaje la actividad que permite significar verbalmente y después abstraerse y existir como hecho de conciencia, es decir, forma de pensamiento.

En síntesis, Leontiev (1983:68) sostiene que “la conciencia es el reflejo de la realidad refractado a través del prisma de las significaciones y conceptos lingüísticos elaborados socialmente”. Esta es la base conceptual que nos permite entender los procesos de semiosis en el sentido saussuriano, como procesos colectivos e individuales, que van transformando la conciencia colectiva a través de acciones de realización individual. De aquí surge también la perspectiva didáctica que nos interesa resaltar y, en consecuencia, analizar las acciones verbales y su efecto semiótico en la enseñanza de las lenguas.

#### **4. 1. La actividad de lenguaje, entre la conciencia y la automatización**

Si la actividad de lenguaje o actividad verbal, actividad lenguaje o actividad lenguajeante -todas posibles traducciones para ampliar la semántica del término- es la actividad consciente que nos diferencia de las otras especies vivas y que media todas las otras actividades humanas, nos interesa saber qué papel juega la automatización dentro de esta actividad y, en particular, cuál es la importancia de este aspecto del diálogo.

Sabemos que entre Vygotski, Leontiev y Voloshinov el concepto de conciencia y lenguaje es coincidente y que cada uno despliega algunas relaciones específicas, a saber: el desarrollo en el primero, la actividad en segundo y el diálogo en el tercero. Los tres consideran lo colectivo y lo social como determinante de lo individual, aunque con matices respecto del papel de la individualidad y la autorreflexión a través del lenguaje. Podemos decir que hay una congruencia epistemológica en la concepción de la actividad de lenguaje entre estos tres autores. El fondo ideológico-teórico del marxismo en la época tuvo, sin dudas, una influencia relevante. Pero más allá de la influencia del aire del tiempo, hay una tradición cultural rusa que atraviesa las concepciones de los tres autores. La concepción del lenguaje heredada tiene raíces profundas en la perspectiva de la percepción de los fenómenos empíricos y su análisis en este plano, como empirias, no como ideas acerca de los datos empíricos elegidos. En este sentido, nociones como discurso o sujeto carecen de entidad en la lengua rusa, según plantea Sériot (2011), es decir, no existen estos términos, por lo tanto, no tienen ningún significado.

Lo que podría plantearse como una cuestión de traducción, no es simplemente eso, ya que como sostienen Sériot y Friedrich (2008): “la cultura rusa, si bien no es la alteridad de China o Japón, tampoco es la misma cosa que Europa occidental. Digamos, un otro nosotros mismos, otra manera de ser europeos”. Es decir, para estos autores, en la cultura de occidente, las ideas provenientes de Rusia fueron integradas en los debates existentes en psicología, en

teoría literaria, en lingüística, sin prestar atención a su contexto de producción y recepción, por lo que “se prestó atención a grandes nombres, pero se ignoró la riqueza considerable de Rusia como laboratorio de las ciencias humanas y sociales”.

Si para Jakubinskij el diálogo contribuye a desarrollar la automaticidad del habla, esta automaticidad condiciona la variabilidad del habla dialogal por la presencia del interlocutor, lo que implica la percepción y la comprensión del otro como elemento de retención. Identifica los cambios que produce el habla automática, que son: la aceleración, la reducción y la simplificación; se trata de una base empírica cuyas observaciones son fonéticas.

Es en este sentido que Jakubinskij (2015) hace una crítica a “la lingüística actual que no estudia la diversidad funcional del habla en toda su extensión”, por eso propone estudiar diálogos reales como fenómenos particulares del habla.

Afirma que en el diálogo se reduce nuestra atención en la doble tarea de percibir - comprender el habla de mi interlocutor y preparar (temática y verbalmente) mi respuesta en el intervalo de dos réplicas. Es por esto que considera la estrechez de conciencia entre dos réplicas como la singularidad del diálogo, ya que en el habla del monólogo no hay coincidencia entre esos dos momentos.

La importancia atribuida al carácter aperceptivo de la percepción conduce a crear *estereotipos de la vida cotidiana* y en consecuencia, *estereotipos del habla* que son “determinantes de la percepción del habla”. Se trata de la cotidianidad como *ambiente cotidiano*, así lo señala el autor. El proceso de hablar se apoya de tal modo en el medio ambiente que las interacciones verbales pasan a segundo plano en la percepción. Describe este hablar dialogal como acción voluntaria simple. Para explicar el concepto pone el ejemplo de las *frases hechas* en la enseñanza de lenguas extranjeras, que son “sintácticamente complejas como estereotipos”. La frase estereotipada habitual no se piensa sintagmáticamente, es sustantiva, la forman elementos habituales. En cambio, las actividades automáticas secundarias son actividades conscientes por repetición, sería el caso de las repeticiones en otra lengua.

La comprensión por conjetura y el hecho de *hablar por alusiones* (cuando se sabe de qué se trata), tiene una cierta comunidad de *masas aperceptivas* de los interlocutores (en el sentido de James de conjunto de experiencias y saberes anteriores necesarios para comprender e interpretar un enunciado). Es debido a esto que el hablar por alusiones o la suposición tiene un papel considerable durante el intercambio verbal, y es lo que hace posible el uso definido o indefinido de las palabras concretas, Jakubinskij (2015: 97) denomina este fenómeno como la comunidad de masas aperceptivas “que condiciona uno de los hechos fundamentales del desarrollo de la lengua: la formación de los diferentes dialectos sociales con sus particularidades en el léxico, en el empleo de las palabras, en la sintaxis, etc.”

Posteriormente, en otro contexto histórico, pero con la misma posición empírica frente al lenguaje humano, esta referencia al habla y su funcionalidad será objeto de análisis de Coseriu (1992) y su delimitación del concepto de lengua funcional, guarda proximidad epistemológica con la concepción de Jakubinskij respecto de las variables del habla.

Sostiene Bronckart (2014) que

el lenguaje ejerce diferentes tipos de efectos sobre el desarrollo del pensamiento humano: en la fase precoz de apropiación e interiorización de unidades y estructuras predicativas de la lengua en uso juega el rol decisivo de “constructor” en sí mismo de unidades del pensamiento y de las proposiciones de base; a continuación interviene en tanto disparador y vector de los procesos de transición entre estadios y contribuye con los diversos tipos de aprendizaje y los procesos propiamente cognitivos al desarrollo de las estructuras de conocimientos.”

El análisis de los procesos de desarrollo humano requiere, para Bronckart, tres dimensiones en permanente interacción: 1) el marco socio-histórico de la lengua natural en uso que inicia el proceso y lo dinamiza con las características diferenciales de la lengua en uso; 2) a esto se le suman los productos cognitivos acumulados en el curso del desarrollo, cuyas formas de organización son regidas por funciones psicológicas generales, las que confieren a los individuos capacidades psico-intelectuales universales; 3) finalmente, la redistribución de esos productos cognitivos en los tres mundos de saberes, que se modifican por la introducción de variantes en la lógica de organización de los saberes en función de la naturaleza de los objetos a los que se refieren y que indican que todo conocimiento corresponde ineludiblemente a ese mundo.

Desde nuestra perspectiva, la problemática central que se desprende de esta posición epistemológica interaccionista, consiste en delimitar y formular el espacio dialógico entre las diversas lenguas funcionales, según Coseriu (1992) o variables del habla, según Jakubinskij (2015), las *lenguas funcionales* de los docentes y las *lenguas funcionales* de los alumnos, como *dos variables del habla* en la interacción de la clase. De aquí surgirá el análisis de las *masas aperceptivas* que circulan en una clase concretamente.

Traducido esto en términos pedagógicos, enfocamos cómo entablar la comunicación en el aula frente a los objetos de enseñanza de la lengua para que los conocimientos que pretendemos introducir tengan el efecto psicológico de apropiación, interiorización y utilización eficaz en el proceso de desarrollo de cada alumno.

Las descripciones técnicas, tanto de lingüística cognitiva como de lingüística textual, se denominen tipos textuales o géneros textuales, no han tenido eficacia en el nivel paraxiológico de la lengua en uso. Se han vuelto simples descriptores de un objetivismo abstracto, sin llegar a introducir variantes organizativas en la lógica de los saberes de los estudiantes en lo que hace a procesos cognitivos y desarrollos estructurales de los conocimientos adquiridos en la escuela.

Frente a esta situación, que consideramos que no se trata de una dificultad cognitiva de los estudiantes, entendemos que existe una dificultad comunicativa a la que los profesores necesitamos atender para entender el fenómeno de la comunidad de masas aperceptivas del aula y, a partir de allí, plantear una línea de acción posible para lograr ese puente comunicacional que hoy no está tendido en las aulas de español como lengua primera.

Hemos observado que la distancia entre las masas aperceptivas de profesores y alumnos es el obstáculo epistemológico central en las aulas: los estudiantes no nos entienden porque no está clara para ellos la finalidad de la tarea y el significado de nuestros tecnicismos de la llamada lingüística aplicada.

En un espacio natural de habla dialogal automática, necesitamos introducir las nociones técnicas y, para hacerlo contamos con las consignas (instrucciones de tareas) de trabajo necesarias frente a un objeto de enseñanza determinado. El espacio verbal/mental de las consignas es un espacio dialogal formalizado para incorporar nociones lingüísticas concretas. Por lo general al formular las consignas se produce una ruptura en el diálogo natural (habla automática de la clase). El sentido común constituye un obstáculo que debemos sortear con la formulación y la reformulación de la consigna. Como exponemos en la tabla a continuación, hay dos momentos en el diálogo de la clase que debemos considerar en función de la comunicación entre docente y alumnos:

<i>Habla dialogal automática</i>	<i>Espacio verbal/mental consignas</i>
↓	↓
Se entiende según los supuestos	Decir para que hagan una tarea
↓	↓



Las nociones técnicas versus el sentido común	Situarse en la mente del otro
---	-------------------------------

Frente a esta situación de enseñanza, la cuestión teórica de apropiación de las lenguas, que Bronckart (2014) formula en términos de dos aspectos diferenciados es la siguiente:

Si bien la interiorización de los signos y las relaciones predicativas de una lengua constituye la condición *sine qua non* del surgimiento de las unidades de pensamiento y las operaciones mentales básicas, el desarrollo posterior de los procesos de pensamiento se realiza bajo el efecto de múltiples factores (desde lo biológico a lo socio-cultural), entre los que el dominio progresivo de las reglas de organización textual juega un doble rol. Por una parte, la apropiación de las propiedades específicas de los diversos géneros de textos (informe, disertación, noticia, conferencia, etc) contribuye al desarrollo praxiológico de los individuos, en cuanto las capacidades de comprensión y producción de esos géneros pueden determinar el grado de eficacia de las actividades de aprendizaje o de trabajo. Por otra parte, la apropiación de los tipos de discurso, constituye un factor de dinamización permanente de los procesos de transformación y reorganización de las estructuras del conocimiento” (Bronckart, 2014, traducción nuestra).

La apropiación de los géneros textuales y la apropiación de los tipos de discurso son dos aspectos de índole diferente que se van conformando o no en el diálogo con nuestros alumnos. Los géneros son formatos que se aprenden haciéndolos, mientras que los tipos de discurso son formatos psico-verbales que se introducen individualmente. De aquí entendemos cómo algunos alumnos producen síntesis, mientras otros reproducen enunciados, muchas veces sin comprenderlos. Es decir, entre los géneros como formatos sociales y los tipos de discurso como operaciones psico-verbales en constante movilización, es necesario situar las propuestas didácticas para que los alumnos logren dominar cada lengua que enseñamos.

La cuestión didáctica que se nos presenta es cómo articular las *lenguas funcionales* o dialectos sociales de los alumnos con su determinismo aperceptivo, que incluye prejuicios, desinterés, aburrimiento, etc, respecto de la *lengua funcional* de nosotros, los profesores.

Podemos resumir el problema didáctico de la siguiente manera:

<i>Géneros textuales propuestos</i>	<i>Diálogo profesor-alumno</i>	<i>Tipos de discurso</i>
Organización textual y propiedades genéricas	Masas aperceptivas diferentes	Operaciones psico-verbales
Desarrollo praxiológico	Lenguas funcionales diferentes	Reorganización lógica del conocimiento
<i>Comprensión y producción de textos</i>	<i>Signos lingüísticos</i>	<i>Dialecto social de los alumnos</i>

Nos basamos en Bronckart (2004, 2014) para definir las formas de comunicación que son los géneros y que van cambiando de acuerdo con los contextos institucionales y sociales, lo que nos lleva a instalar entre los alumnos modelos textuales que servirán para imitar, recrear y evaluar en su realización. Mientras tanto, los tipos de discurso, también en función de la situación implicada o autónoma del contar o del exponer, serán el recurso predicativo que se

organiza en los verbos del presente o del pasado como mecanismo de la asunción de la temporalidad y las voces como posicionamiento del autor.

Estos pasajes enunciativos de los tipos de discurso son el espacio en el que debemos trabajar en la enseñanza de las lenguas y que, por lo general, en las clases que hemos analizado (que no son objeto de este artículo) constituyen el obstáculo desde el punto de vista de la lengua funcional. Lo que para nosotros es de sentido común (por lo general, nociones técnicas) no lo es para los alumnos. Las reflexiones metalenguajeras sobre el plano lingüístico con explicaciones técnicas necesitan partir del dialecto social o lengua funcional de los alumnos con sus particularidades en el léxico, en el empleo de las palabras, en la sintaxis, etc. Los signos lingüísticos producen semiosis diferenciadas según los usuarios de cada lengua funcional, por lo que nuestra enunciación en el aula debería invertir el punto de partida, no hacerlo desde mi masa aperceptiva, sino desde la masa aperceptiva de los estudiantes.

Los tipos de discurso, como operaciones psico-verbales, constituyen el anclaje que nos permitiría avanzar en el diálogo de la clase entre lenguas funcionales diferentes y razonar gramaticalmente sobre las construcciones morfosintácticas elegidas.

De este modo, la automatización dialógica sería el punto de partida en la medida en que planifiquemos adecuada y cuidadosamente la enunciación concreta (la oralidad del profesor estaría en juego) para que las frases hechas, según Jakubinskij, surgidas en el diálogo entre docentes y alumnos sean objeto de reflexión metalenguajera y metalingüística y, en definitiva, para que las consignas de trabajo se formulen con esa finalidad.

## 5. Algunas conclusiones didácticas para las consignas de trabajo en la enseñanza de las lenguas

Como señalamos antes, la oposición entre diálogo y monólogo, basada en la diferenciación de Scerba, fue lo que le permitió a Jakubinskij sostener la tesis sobre la naturalidad del diálogo y la artificialidad del monólogo. Podemos decir que introdujo un objeto de estudio nuevo para la cultura occidental, que será clave para sus contemporáneos, entre ellos, Vygotski y Voloshinov, dos autores referenciales del ISD.

Quienes investigamos en Didáctica de las lenguas, encontramos -a partir de la concepción del diálogo de los rusos- un objeto de análisis novedoso: el diálogo como lo natural frente al monólogo y el texto escrito, en particular, como lo artificial.

Pudimos observar en el artículo “Sobre el habla dialógica” de Jakubinskij la descripción precisa de la *funcionalidad* y los indicadores del registro de la *diversidad funcional* que existe entre el habla dialógica y el monólogo.

De estas relaciones conceptuales extrajimos algunas categorías de análisis para nuestra investigación en la enseñanza de la lengua y la literatura.

En primer lugar, entendemos que el concepto de *habla dialógica automática* en relación con la planificación de las *consignas de trabajo* del profesor como *espacio verbal/mental* que necesariamente se construye para compartir con los alumnos debe analizarse para planificar la enseñanza. Desde nuestra perspectiva interaccionista socio-discursiva tomamos lo natural dialógico de la clase (con sus masas aperceptivas) a través de las réplicas de los alumnos para atender a lo que ellos, desde su lengua funcional, entienden de nuestros enunciados en nuestra lengua funcional y nuestras apercepciones.

Este aporte teórico-práctico del concepto del diálogo como *habla automática* nos permite desplegar didácticamente la formulación y la reformulación de las consignas, en función de planificar el diálogo posible con nuestros alumnos. Al momento de redactar las consignas necesitamos partir de las apercepciones de los alumnos concretos, ya que cuando los profesores nos disponemos a elaborarlas, enfocamos, por lo general, el objeto de enseñanza y descuidamos lo dialógico automático que incluye nuestros propios estereotipos (la jerga técnica de los

docentes), sin prestar atención a las masas aperceptivas (los supuestos y prejuicios) de los alumnos a los que nos dirigimos.

Este espacio de análisis implica varias tareas didáctico-pedagógicas: durante la planificación de las consignas es necesario considerar las posibles reformulaciones o, dicho de otro modo, las posibles traducciones de nuestra jerga técnico-lingüística para pasar desde el espacio dialogal mediatizado, desde la masa aperceptiva del otro (alumno/s) al espacio monologal escrito u oral de la tarea propuesta. Lo artificial y complejo de la escritura, según señala Jakubinskij, es para nosotros lo habitual, mientras para los alumnos, a veces es lo artificial, un texto difícil, que deberán y podrán (o no) desentrañar con nuestras explicaciones (reformulaciones).

El pasaje de nuestro texto escrito de la consigna por el habla dialogal encuentra una aprobación o reprobación de parte de los alumnos. Es aquí que planteamos analizar cómo prever o cómo atender a la masa aperceptiva de nuestros alumnos concretos, sus prejuicios respecto de qué creen que *les pedimos que hagan* y sobre todo, *para qué* formulamos las consignas y las tareas que las componen.

Si la consigna se formula pensando en los destinatarios alumnos y sus particularidades concretas como edad, año, contexto singular del curso, contenidos enseñados y algunas capacidades ya operacionalizadas con las que suponemos que ellos cuentan, la planificación implica prestar atención a ese interlocutor concreto y prever sus posibles reacciones frente a nuestros enunciados.

El concepto de masa aperceptiva de Jakubinskij como predisposición, sentido previo o, según Voloshinov, el medio ambiente creado con enunciados, nos lleva a revisar lo automatizado del diálogo en nuestros enunciados. Se trata de analizar la utilización de *frases hechas o estereotipos* de los alumnos (por ejemplo: *¿qué quiere que ponga, profe?*) que son indicadores de que no han comprendido nuestro texto.

Se trata, en definitiva, de articular el plano de la praxis con el plano epistémico: cómo el hacer lenguaje verbal necesita aproximarse al conocimiento técnico que pretendemos que los alumnos internalicen y se apropien del mismo.

En el diálogo de la clase la planificación consiste en tomar conciencia de la relación entre la *organización textual y las propiedades genéricas, las masas aperceptivas diferentes y las operaciones psico-verbales de los alumnos*.

Considerar el desarrollo praxiológico consiste en partir del conocimiento de las lenguas funcionales de los alumnos. Es una cuestión semiológica clave para reorganizar el conocimiento desde las apercepciones concretas de los alumnos. La reflexión sobre los tecnicismos a ser instrumentados y transmitidos para lograr el efecto de enseñanza buscado no puede ignorar el dialecto social de los alumnos.

Somos conscientes de que la profesionalidad de la formación en la didáctica específica se opone a la supuesta naturalidad del espontaneísmo dialogal. Por eso insistimos en la doble planificación de la tarea, desde masas aperceptivas y lenguas funcionales diferentes. Es un ejercicio dialógico de traducción que proponemos instrumentar didácticamente.

El espacio dialógico a construir es el de una *comunidad de masas aperceptivas entre profesores y alumnos*, las que –naturalmente– se oponen. Por tanto, el desafío didáctico circula entre la profesionalidad para pilotear lenguas funcionales diferentes y conducir la reflexión gramatical desde los tipos de discurso operacionalizados por los alumnos; de allí revisamos las posibilidades gramaticales de las lenguas como sistemas morfo-lexicales.

La paradoja de la tarea del profesor reside en la necesidad de escuchar atentamente la *lengua funcional/variable del habla* de los alumnos para introducirlos en *nuestra lengua funcional/variable del habla y sus tecnicismos*, teniendo en cuenta los procesos desiguales de desarrollo que existen en los grupos escolares. En definitiva, se trata de atender a la semiosis

como centro de la comunicación humana, en medio de las aceleraciones, las reducciones y las simplificaciones del habla automática, es decir, el diálogo en la clase.

### **The conception of dialogue of the Russians from the socio-discursive interactionist perspective**

**ABSTRACT:** The research we are conducting is concerned with Language Didactics, particularly with Spanish as a first language. Our proposal was to know the characteristics of dissociation in the teaching of language and literature, as two models in practice unarticulated. We analyze the tasks instructions of 30 classes of primary and secondary levels. Faced with the difficulties of communication between teachers and students found, we observe misunderstandings and absence of effective dialogue in the classroom. Consequently, a new object of analysis emerged in the verbal interaction to understand the problematic that we investigated. We rely on Bronckart's conception of language activity and the notion of dialogue as Jakubinskij's automatism of speech. From these conceptual relations we extract some categories of analysis for our didactic research.

**Keywords:** Didactics of language and literature; dialogue; automatic speech; tasks instructions.

### **Referencias**

BERTAUI, M.C. (2008). Pour une notion de forme linguistique comme forme vécue. *Une approche avec Jakubinskij, Volossinov et Vygostkij. Langage et pensée: Union Soviétique années 1920-1930.* Cahiers de l'ILSL, N° 24, Lausanne.

BRONCKART, J.-P. et BOTA, C. (2011) *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif.* Geneve: Droz.

BRONCKART, J.-P. (2014). Du rôle du langage dans la construction des spécificités de l'animal humain in J. Reisse & M. Richelle. *L'homme. Un animal comme les autres?* Bruxelles: Académie Royale de Belgique. 2014, p. 129-154.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (2008). L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à François Rastier. *Texto!*

COSERIU, E. (1992) *.Competencia lingüística.* Madrid: Gredos.

IVANOVA, I.(2010).El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. en Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos.* Buenos Aires: Miño& Dávila

IVANOVA, I. (2012). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole* Lausanne: Lambert-Lucas.

JAKUBINSKIJ, L. (2015). *Sobre a fala dialogal*. Ed. Sériot e Ivanova. Sao Paulo: Parábola.

JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.

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

MATURANA, H. (1993). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.

PAAS, F; ALEXANDER RENKL and JOHN SWELLER. (2004) Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. *Instructional Science* 32: 1–8, 2004. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

RIESTRA, D. (2014). Saussure, Vygotski and Voloshinov: the linguistic sign as an epistemological issue. In The Linguist Society of St. Petersburg (Ed.). *Language and language behavior*. (pp140-147). St Petersburg: St Petersburg State University-Faculty of Philology.

RIESTRA, D. (2015) El contexto y la obra de Voloshinov-las controversias ideológicas- casi un siglo después. *Saga Revista de Letras* N°3. Primer Semestre de 2015.

SACKS, H; SHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. (1974) A simplest systematic for the organization of turn-talking for conversation. *Language*, Vol 50, n° 4, part 1.(dec. 1974) pp 696-735.

SÉRIOT, P. et FRIEDRICH, J (2008). *Langage et pensée: union Soviétique années 1920-1930*. Cahiers de l'ISL n° 24

SÉRIOT, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtin en Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

SÉRIOT, P. (2011) *Russie, linguistique et philosophie*. Cahiers de l'ILSL, Lausanne.

TYLKOVSKI, I. (2012). *Voloshinov en contexte. Éssai d'épistemologie historique*. Limoges: Lambert- Lucas.

VOLOSHINOV, V. ( 1029/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.



VYGOTSKI, L. (2009). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.