



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

Alcances de una modelización como instrumento de la ingeniería didáctica: Del género textual artículo de opinión a las secuencias didácticas en la formación de profesores de español lengua materna.

Stella Maris Tapia¹ (UNRN)

RESUMEN: El Interaccionismo sociodiscursivo sustenta su propuesta de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de lenguas en el concepto de modelo didáctico. El objetivo de este artículo es revisar teóricamente en qué consiste un modelo didáctico, su finalidad y su relación con el diseño de secuencias didácticas. Se analizan tres modelizaciones y tres secuencias, elaboradas por alumnos durante su formación docente en un profesorado en Lengua y Literatura (español L1), para dar cuenta de los alcances de dichas modelizaciones y de cómo implican decisiones sobre objetos de enseñanza y planificación del trabajo en el aula con el género textual artículo de opinión.

Palabras-clave: modelo didáctico; modelización; géneros textuales; secuencia didáctica; objetos de enseñanza

Introducción

En el último lustro, los géneros de texto han comenzado a introducirse en Argentina, paulatinamente, como objetos de enseñanza prescriptos para la escuela secundaria (nivel obligatorio que comprende a adolescentes y jóvenes entre 13 y 17 años de edad) en las asignaturas correspondientes al área Lengua y Literatura. Esta incorporación reciente se plantea en distintos documentos oficiales que prescriben la tarea de enseñanza, con un alcance nacional y jurisdiccional (respectivamente, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios –NAP- y Diseños Curriculares-DC). Puede constatarse que los géneros (como géneros discursivos, géneros de textos o géneros - sin calificativo-, indistintamente en un mismo documento) se incorporan como principio organizador de las denominadas “prácticas” de lectura y escritura para la

¹ Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Regular en el área Formación Docente, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro. stapia@unrn.edu.ar

asignatura *Prácticas del Lenguaje* en la Provincia de Buenos Aires (2010) y para *Lengua y Literatura* de Provincia de Córdoba (2011) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013), sin por ello identificarse una contradicción con otros objetos de enseñanza prescriptos en los mismos DC, como los tipos de texto y los discursos, provenientes de diferentes disciplinas de referencia no solidarizadas². Se observa así en estos DC jurisdiccionales una continuidad y consonancia con los NAP para la Escuela Secundaria Obligatoria que, en 2011 y 2012, fundamentaban un criterio de secuenciación en el área Lengua y Literatura: “la inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos” (2011: 98).

Dejando de lado el análisis de los sesgos y superposiciones de nociones teóricas escasamente solidarizadas en los textos prescriptivos (al respecto, Cuesta, 2011; Tapia y Riestra, 2014) y el hecho de si la mencionada noción de género conforma o no un objeto de enseñanza coherente en los documentos oficiales, apuntamos a centrarnos en este artículo en lo que la instauración del trabajo con los géneros supone para la enseñanza de Lengua y Literatura, considerando un contexto oportuno, en la formación de profesores de español Lengua materna en Argentina, para el despliegue del marco teórico-epistemológico de quienes adherimos a una perspectiva interaccionista, social y discursiva del lenguaje. Esta perspectiva afirma que las situaciones de interacción social determinan las actividades del lenguaje, y que toda actividad verbal moviliza los signos de una lengua determinada, que se organizan y materializan en textos (Bronckart, 2004).

Ante la oportunidad que significa la reforma de los programas de enseñanza sintetizada anteriormente, el desafío para los didactas es recuperar propuestas de intervención derivadas de las investigaciones y desarrollar en la formación docente inicial y continua dispositivos que permitan la transformación de las prácticas; si queremos modificar la situación de enseñanza de la lengua materna, bajo el auspicio de documentos prescriptivos que habilitan tal cambio, se torna necesario focalizar la teoría de los géneros del interaccionismo sociodiscursivo como modelo teórico e interpelar los alcances de un modelo didáctico sustentado en ellos, para favorecer el diseño de secuencias didácticas por parte de los profesores de la escuela secundaria, en vistas a la finalidad de desarrollar las capacidades discursivas y textuales de sus alumnos.

Una síntesis del modelo teórico del interaccionismo sociodiscursivo y de las relaciones entre textos y géneros nos permitirá diferenciarlo del modelo didáctico como instrumento mediador para la enseñanza, en primer lugar, aspecto que involucra tres cuestiones: ¿qué es modelizar un género textual?, ¿qué relaciones debiera guardar una secuencia didáctica con el modelo didáctico elaborado? y ¿cómo se postula el modelo didáctico, para la enseñanza de la literatura, en particular, en la relación entre las obras y los géneros? En segundo lugar, se aborda el análisis de tres modelizaciones y de tres secuencias didácticas para el género textual artículo de opinión, cercano a la escritura ensayística literaria. Nos interesa registrar, a partir de estos datos empíricos, cómo la selección de diferentes objetos de enseñanza se plasma en distintas secuencias didácticas planificadas durante la formación docente e inferir los posibles efectos formativos de la tarea de modelizar un género y de elaborar secuencias didácticas para los profesores de Lengua y Literatura.

1. El modelo didáctico como instrumento mediador de la enseñanza

² El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación UNRN 40-B-362 *Modelos didácticos disociados: ¿enseñar Lengua o enseñar literatura?* (Dir: D. Riestra) en el que hemos analizado los NAP y DC de tres jurisdicciones para nivel secundario (Provincias de Río Negro, Buenos Aires y Córdoba). Detectamos en estos documentos una disociación entre Lengua y Literatura, como dos áreas cuyos contenidos prescriptos se presentan por separado, entre otras formas de falta de solidarización de objetos de enseñanza, por ejemplo, entre textos (y actividades de lectura y escritura que se proponen con ellos) y contenidos que corresponden a la morfo-sintaxis del español.

El modelo teórico del interaccionismo sociodiscursivo, desarrollado por Bronckart (2004) define al texto como producto de la actividad de lenguaje y representa un modelo jerárquico “que articula y superpone tres estratos de organización (la infraestructura textual, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa) compuestos de procesos distintos” (Bronckart, 2007: 77-78). Estos tres estratos se distinguen para el análisis pero son consecuencia de decisiones simultáneas del agente de la producción verbal y constituyen operaciones psicológicas por las cuales este agente, a la vez, selecciona un género de texto disponible en el intertexto y moviliza los recursos y preestructos particulares de una lengua natural. Durante la planificación textual de una interacción verbal se pone en juego un conjunto de evaluaciones (sobre la actividad social en la que se inserta la actividad de lenguaje), y como consecuencia de esas evaluaciones, la toma de decisiones simultáneas sobre los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa y sobre la organización del contenido temático, entre otras, garantizan la coherencia pragmática y semántica del texto. Dentro del modelo de la arquitectura textual, Bronckart (2008) ubica a la planificación en la infraestructura del texto, pero modifica la propuesta de 2004, ya que considera que por una parte, las configuraciones (los tipos de discurso) y mecanismos seleccionados dependen del contenido temático semiotizado. Por otra parte, distingue (1) el contenido temático (al que denomina temática, en consonancia con Rastier), de (2) la organización de ese contenido en su linealidad, o táctica, que constituye la planificación textual, en sentido estricto. En los tipos de discurso que integran la infraestructura se activa un contenido temático delimitado, semiotizado en el marco de las restricciones semánticas y sintácticas de una lengua natural concreta. En ellos, la gramática de una lengua opera por combinación de relaciones negativas y complejas, resultantes de la diferencia de formas combinadas con la diferencia de las otras formas (Saussure, 2004) o como sintetiza Bronckart: “El orden de los signos no es otro que el espacio de co-establecimiento de entidades complejas, cuya unidad no es sino el producto irreductible de tres relaciones simultáneamente activas: las relaciones diferenciales de las formas entre sí, las relaciones diferenciales de los significados entre ellos, por último, las relaciones asociativas entre formas y significaciones” (2013: 222. *Trad. propia*).

En relación con textos y géneros, las condiciones de producción de los textos y sus contextos específicos determinan selecciones entre clases genéricas vagamente estabilizadas: “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente cristalizadas o estabilizadas en el uso” (Bronckart, 2007: 79). En otras palabras, cada agente productor, en una situación de comunicación, recurre a los géneros de los que dispone, entre sus conocimientos, como una especie de “nebulosa” y adopta y adapta, recreando, un género textual que funciona como modelo de su producción verbal concreta o texto.

Si se pretendiera que el modelo teórico precedente en sí mismo constituyera un modelo didáctico, incurriríamos en dos contradicciones sobre las que advierte Bronckart: la primera de ellas, operar en un aplicacionismo que no tiene en cuenta las dimensiones de la situación de enseñanza real y su historia, y la segunda de ellas, obviar las condiciones de aprendizaje de los niños, que aprenden no por contacto directo, sino por la construcción de sistemas de representación a partir de la generalización y conceptualización:

...si en el proceso de enseñanza es indispensable la exposición a algunos modelos de prácticas (textos, por ejemplo), el trabajo que conduce al dominio de estas prácticas pasa necesariamente por una conceptualización de sus propiedades y de las dificultades que ellas puedan plantear. Cualquiera fuera el nivel o el estatus, la conceptualización actúa en la mayoría de los discursos de la clase, y a menos que se retome una pedagogía de pura impregnación, con sus riesgos de conformismo e ideologización, el proceso de enseñanza apunta a que

el alumno se apropie de esos conceptos, los interiorice y los explote en beneficio de sus capacidades prácticas (Bronckart, 2007: 114).

Por lo tanto, un problema de la ingeniería didáctica constituye, por una parte, en diseñar, a partir de un modelo teórico, un modelo didáctico que atienda las características particulares de la enseñanza de la Lengua como se desarrolla y se ha desarrollado históricamente en un contexto determinado (en una zona geográfica y en un ámbito educativo particular), en una suerte de didáctica del compromiso (Bronckart, 2007: 142) entre el sistema de enseñanza existente y la reforma pedagógica propuesta. Además, deben considerarse las características de los aprendizajes y del desarrollo de los alumnos para que el modelo didáctico opere como instrumento de mediación semiótica.

De lo expuesto se desprende la necesidad de la transposición didáctica para definir modelos textuales pertinentes para la enseñanza y conformar con ellos modelos didácticos a partir de los cuales establecer una progresión didáctica, objetivo de la ingeniería didáctica.

1. 1. ¿Qué es modelizar un género?

La elaboración de un modelo didáctico supone seleccionar un género textual como objeto de enseñanza e identificar en él las dimensiones enseñables, ya que los géneros:

...constituyen el instrumento de mediación de cualquier elemento de enseñanza y el material de trabajo necesario e inagotable para la enseñanza de la textualidad. El análisis de sus características proporciona pues una primera base de modelización instrumental para organizar las actividades de enseñanza que dichos objetos de aprendizaje requieren (Dolz y Schneuwly, 1997: 84).

Como señalan de Pietro y Schneuwly (2003), el modelo didáctico es un producto, una construcción y una herramienta. Este concepto de modelo conjuga los significados de “modelo a imitar”, “modelo-copia” y “modelo- matriz o ejemplar del mundo de la confección”. Como producto, según los autores, consta de los siguientes componentes esenciales: una definición general del género, sus parámetros del contexto comunicativo, sus contenidos específicos, una estructura textual global y operaciones de lenguaje plasmadas en determinadas marcas lingüísticas. Configura una construcción en tanto que resulta de la síntesis de cuatro fuentes diferentes: las prácticas sociales de referencia, los estudios teóricos sobre el género, las prácticas de lenguaje de los alumnos y las prácticas escolares instituidas (cómo se transforman los géneros en las prácticas escolares). Como instrumento, permite diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje diversas para un mismo público y concebir secuencias de complejidad creciente en función del desarrollo de los aprendizajes. Desde la ingeniería didáctica, siguiendo a de Pietro y Schneuwly, el modelo didáctico es resultado de un trabajo de síntesis con diferente grado de explicitación que conjuga distintos elementos: los géneros como construcción teórica en las disciplinas de referencia (lingüística, análisis del discurso, teoría literaria, etc.), los géneros enseñados como herramientas de aprendizaje (referencia parcialmente teórica y parcialmente de sentido común), los conocimientos sobre las capacidades textuales de los alumnos y las referencias a las prácticas didácticas (esencialmente implícitas).

Modelizar un género es definir el objeto de enseñanza y sus dimensiones enseñables, así como las dimensiones que plantean problemas a los estudiantes, para construir una herramienta potencial de generación de secuencias didácticas diferentes que ayuden a la tarea docente de enseñanza (Schneuwly, 2000).

1. 2. Las relaciones entre modelo y secuencia didáctica como instrumentos de enseñanza

El modelo didáctico y la secuencia didáctica son dos instrumentos o herramientas³ de la tarea de enseñanza: mientras que el modelo permite la formalización de los componentes enseñables de los géneros orales y escritos, la secuencia didáctica consiste en la construcción de los pasos de enseñanza (Dolz y Gagnon, 2010: 511). La modelización didáctica del género es la fase inicial a la preparación de una secuencia didáctica. Mientras que Dolz y Gagnon consideran que la modelización supone un proceso co-construido entre didactas y docentes, para Riestra (2014a) son los docentes quienes deben determinar los objetos de enseñanza y modelizar los géneros con un alto grado de explicitación antes de elaborar las secuencias didácticas.

En cuanto a la elaboración de las secuencias, las cuatro fases que las integran (presentación del proyecto, producción inicial, talleres y producción final) han sido descritas en la bibliografía con diferentes propuestas de instrumentación en niveles de escolaridad diversos, para los que se prevén, en función de las capacidades discursivo- textuales de los alumnos, distintos tipos de tareas y consignas (ver, entre otros, Dolz y Gagnon, 2010; Tapia, 2014).

1. 3. Un modelo didáctico para la enseñanza de Lengua y Literatura articuladas

Una problemática que aquí solamente esbozaremos concierne a la relación entre obra literaria y género como objetos de enseñanza y formas de la cultura indisociables que la escuela debería transmitir: según Riestra, “se plantea la disyuntiva de partir del género o partir de la obra como dos opciones con direcciones diferentes en la propuesta didáctica” (2014b: 90). En este sentido, para abordar didácticamente la obra literaria, lo que supone conocerla en sus aspectos históricos, filológicos, retóricos y lingüísticos, la cuestión a resolver es, según la autora, cómo el género se realiza en función de la obra y no a la inversa.

2. Análisis de tres modelizaciones y secuencias del género artículo de opinión

Las tres modelizaciones y secuencias didácticas que se analizan a continuación, diseñadas para 4º año de la escuela secundaria, fueron realizadas por diferentes grupos de alumnos durante su formación docente en la asignatura *Didáctica Específica 1: Didáctica de la Lengua* del Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, UNRN, a partir de tres artículos de opinión escritos por autores de amplia trayectoria en la literatura latinoamericana y portuguesa y con un profundo dominio del género ensayo, además de su fecunda labor en el periodismo. Nos referimos a José Saramago, Eduardo Galeano y Osvaldo Bayer y a los artículos “Este mundo de la injusticia globalizada” (2002), “Salvavidas de plomo” (2006) y “Redefinir la palabra progreso” (2008), publicados respectivamente en los diarios *El país* y *Página 12*⁴.

La particularidad de la formación docente en el mencionado Ciclo de Profesorado radica, además de su total desarrollo en contextos mediados por las TIC (a través de aulas virtuales), en que sus alumnos son profesionales en ejercicio en la escuela secundaria, aunque carecen del título docente que habilite plenamente tal desempeño (la carrera ha sido creada por la

³ Ambos conceptos, herramienta e instrumento, son utilizados como sinónimos, siguiendo a Schneuwly (2000: 21) quien revela la falta de pertinencia de una distinción mayor en el marco teórico basado en los trabajos de Vygotski.

⁴ Las versiones digitales de los textos se encuentran disponibles en las páginas web de los diarios:

<http://elpais.com/diario/2002/02/06/opinion/1012950006_850215.html>,

<<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-71419-2006-08-15.html>> y

<<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-113155-2008-10-11.html>>

Universidad Nacional de Río Negro, en el año 2009, como un espacio formativo para suplir la carencia de profesores formados en Lengua y Literatura en la región de Patagonia, Argentina). Esta característica asemeja este trayecto formativo con un espacio de formación docente continua en tanto se apela a la experiencia de la práctica en nivel secundario; por otra parte, la formación se sustenta en el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo; la propuesta didáctica de esta línea y el análisis del trabajo docente como forma de reflexionar acerca de las prácticas son conocimientos propiciados y apropiados por los alumnos en las sucesivas asignaturas de la carrera.

Las modelizaciones y las secuencias didácticas que aquí se analizan fueron producidas durante la cursada 2016, y se incorporaron al corpus del proyecto de investigación “Modelos didácticos disociados: enseñar Lengua o enseñar Literatura”, uno de cuyos objetivos es “proponer un modelo de trabajo a partir de la enseñanza de géneros textuales y de la articulación uso-sentido-forma de los textos, como recorrido teórico, en el marco del ISD (desde la literatura a la lengua y desde la lengua a la literatura)”, con la intención de observar la relación entre el reconocimiento de las dimensiones enseñables a partir de un género textual y las secuencias didácticas que producen los docentes en instancias de su formación en este marco teórico. Las modelizaciones numeradas como 1, 2 y 3 se corresponden a los documentos elaborados colaborativamente por tres grupos diferentes, cada uno de ellos integrado por entre 2 y 4 alumnos, a través de Wikis en el aula virtual o, fuera de esta, en Google Drive. La docente-investigadora revisó una primera versión de las modelizaciones e introdujo comentarios en los documentos colaborativos que reorientaron algunos aspectos desarrollados. Las secuencias se realizaron del mismo modo operatorio y fueron numeradas como 1, 2 y 3 en correlación con las modalizaciones precedentes. El objeto de análisis en cada caso es la versión presentada como versión final por el grupo de alumnos, con las intervenciones y correcciones de la docente ya incorporadas, o bien, dejadas de lado durante las reescrituras, sin que nos interese aquí relevar si tales instancias de retroalimentación fueron significativas en la consecución final de los trabajos.

En cuanto a los artículos de opinión mencionados previamente, constituyeron el centro de las modelizaciones y de las secuencias didácticas, no obstante, se propuso la lectura de otros artículos de los mismos autores y de otros para observar las regularidades del género en relación con el tratamiento comunicativo (al que consideramos, siguiendo el trayecto didáctico de Riestra, 2006, “uso”), el tratamiento de contenido temático (o lo que llamamos “sentido” desde ese mismo trayecto) y el tratamiento lingüístico (“forma”). La lectura de varias obras de los mismos autores es necesaria para el reconocimiento del estilo, mientras que la lectura de otros artículos permiten el contraste, por una parte, de estas piezas casi ensayísticas, en las que la minuciosidad de la búsqueda estética es comparable a la de la literatura, con otros artículos de opinión cercados por la cotidianeidad y donde el trabajo artístico del creador tiene menor incidencia. Por otra parte, además de un criterio estético, el criterio ético (Riestra, 2014b) primó en la selección de los textos, ya que en ellos se debate cómo el poder económico destruye y avanza sobre los seres humanos más desposeídos, despojándolos de todos sus derechos, inclusive del derecho a la palabra, de allí la necesidad de recuperarla en la voz de los escritores. Cabe aclarar que esta función ética de la obra artística (e interesa señalar que estos textos se encuentran en una zona de hibridación de géneros entre el periodismo y la literatura que nos permite señalar algunos elementos en común con lo literario) no se trata de un pasaje directo, sino, como señalara Vygotski (1926), de una mediación a través de la búsqueda activa por parte del lector. Asimismo, complementando con Spang (1988) podemos reconocer esta cuestión ética en el respeto por la dignidad humana como los valores subyacentes a las obras como una actitud y valoración de las circunstancias del hombre, y en una selección personal responsable como lectores que se potencia en nuestro rol de formadores al seleccionar las lecturas ajenas.

2.1. Análisis comparativo de las modelizaciones

El análisis comparativo de las modelizaciones realizadas en grupos permite señalar la selección de los siguientes objetos de enseñanza, en relación con el tratamiento comunicativo del género: el reconocimiento del ámbito de circulación periodístico de los artículos de opinión y su vínculo con la vigencia de actualidad informativa (aunque es difuso el hecho referencial histórico que da origen al texto de Saramago), la asociación directa de la finalidad con la argumentación (como concepto abstracto) y con la intención de convencer o persuadir a los lectores. En esta dimensión del uso o de la situación de comunicación del género, en las modelizaciones 2 y 3 se identifican como objetos de enseñanza la ideología de los medios de comunicación en los que los artículos fueron publicados en consonancia con el horizonte de expectativas de los destinatarios. Los mismos grupos articulan datos biográficos de los autores con su pertenencia política y su compromiso social (modelizaciones 2 y 3), mientras que en la modelización 1 solo se señalan datos generales de la biografía como el año de nacimiento, algunas obras publicadas y aspectos relevantes (premios, distinciones, etc.). En ningún caso se conecta la trayectoria literaria de Saramago, Galeano y Bayer como ensayistas ni su labor periodística previa. Pareciera que las dimensiones comunicativas del género se limitaran a una codificación estanca, clasificatoria del artículo de opinión: el género como objeto de enseñanza se consideraría en estas modelizaciones una cuestión cerrada, sin ver sus transformaciones en el cruce con otros géneros (el ensayístico, en este caso), sus limitaciones o restricciones y sin considerar tampoco las libertades posibles en la producción de nuevos textos, aspecto deseable en tanto posibilitaría a los profesores alentar la creatividad y autonomía de los alumnos (Dolz y Gagnon, 2010).

En cuanto a la dimensión del sentido, en dos de las modelizaciones (2 y 3) se identifican como objetos de enseñanza algunos temas generales abordados en los artículos, mientras que, a la hora de considerar el plan textual y la progresión de la información, resulta evidente la necesidad de poner entre paréntesis el género para construir el sentido de cada texto por separado. Este punto manifestaría la tensión entre obra y género, como señala Riestra (2014b), puesto que más allá de ciertas temáticas comunes que obedecieron antes a un criterio de selección de los artículos de opinión y de una referencias al contexto histórico del avance del capitalismo en el mundo, el sentido de los artículos requiere de una construcción isotópica propia, que revela las particularidades estilísticas y literarias de cada uno de sus autores. La narración sobre la campana de la justicia que precede y recorre como un leitmotiv el artículo de Saramago; la presencia de dos apartados en el de Galeano (referidos a la soja transgénica y a la celulosa o pasta de papel), cada uno de los cuales puede leerse de manera independiente como si se tratara de dos de sus micro-relatos, pero que se reconfiguran como signo local dentro del signo global (Bouquet, 2014), en el artículo, para construir un nuevo sentido; la relación entre militancia a favor de los derechos de los pueblos originarios, obra y concepción de la historia de Bayer, necesitan abordarse como objetos de enseñanza únicamente en la singularidad de cada texto en particular y no en la relación entre los temas y el género. Parece pertinente revisar en el modelo teórico la distinción entre temática y táctica que plantea Bronckart (2008) como vimos arriba, para distinguir más adecuadamente en el modelo didáctico, en el plano del sentido, los alcances del tema (que opera por generalización) y su disposición o táctica (lo que no sería propio del género sino de un estilo de un autor) y recuperar la distinción entre estos dos componentes en el momento de modelizar.

Como objetos de enseñanza en el nivel del tratamiento lingüístico (forma) las tres modelizaciones analizadas especifican las voces introducidas mediante citas directas e indirectas (en la modelización 2 esto se coordina con los signos de puntuación típicos para introducir citas directas: dos puntos y comillas) y algunos elementos retóricos (metáforas- en la modelización 1-, analogías, refutación, preguntas retóricas, ironías, anáforas, concesiones, etc.) relevados como

“figuras retóricas” (modelización 2) o “recursos argumentativos”, como puede verse en el fragmento que sigue de la modelización 3, donde se destaca la presencia de estos elementos en los diferentes textos, citándolos, sin que se procure entrelazar ni explicar cómo enriquecen el sentido del texto:

A partir de los tres artículos de opinión es posible trabajar distintos recursos argumentativos:

La comparación, utilizada para reforzar la idea que el autor defiende y además para hacer más claro su punto de vista, relacionando situaciones, conceptos y objetos, ya sea por oposición o por analogía. Un ejemplo de comparación por oposición: “El monocultivo es una prisión, siempre lo fue, y ahora, con los transgénicos, mucho más. La diversidad, en cambio, libera”. (Galeano). O comparación por analogía: “Se celebra una desgracia como si fuera una buena noticia”. (Galeano).

[...] La utilización de preguntas retóricas, que no pretenden tener una respuesta sino que tienen como función hacer que el lector reflexione sobre lo que leyó o lo que va a leer a continuación (“¿Será mudo el pasado?” o “¿Exportamos soja o exportamos suelo?”, en el texto de Galeano, “¿Autónoma de quién?”, en el de Bayer). Este tipo de preguntas otras veces cumplen la función de estructurar el texto (“¿Qué hacer? De la literatura a la ecología, de la guerra de las galaxias al efecto invernadero (...) todo se discute en este mundo nuestro”, Saramago; “¿Qué nos dejaron esos esplendores? Nos dejaron sin herencia ni querencia”, Galeano).

La selección de estos objetos de enseñanza evoca el tratamiento del tema argumentación en los manuales escolares para nivel secundario, donde se presenta el señalamiento y distinción del uso de “figuras”, “estrategias” o “recursos” de la argumentación con escasa interrelación entre el sentido y la forma. Así, las modelizaciones identifican los diferentes elementos retóricos mencionados y proporcionan ejemplos extraídos de los artículos de opinión, del mismo modo en que operan los manuales escolares identificando fragmentos de textos-fuente; se destaca una lectura analítica que guiará en las secuencias a consignas que apunten del mismo modo al reconocimiento de los procedimientos llamados “figuras”, “estrategias” o “recursos” en el texto-fuente, como descripción de componentes con escasa articulación sobre el sentido.

En el cuadro que sigue se han esquematizado los objetos de enseñanza reconocidos en cada modelización, para sistematizar la comparación desarrollada arriba. Pueden observarse diferencias entre objetos de enseñanza, y coincidencias que obedecerían, en parte, al marco teórico del interaccionismo socio-discursivo común a la formación docente (con referencias a la conexión y a los tipos de discurso en relación con la cohesión verbal), y en parte, a las prácticas de enseñanza comunes en las escuelas secundarias, que constituyen de la tradición en la materia Lengua y Literatura (por ejemplo, la biografía de los autores) divulgada en los manuales escolares (entre ellas, la argumentación como secuencia, con la finalidad de convencer o persuadir, y las figuras o recursos, como ya se mencionó).

	Modelización 1	Modelización 2	Modelización 3
USO	Ámbito periodístico Finalidad: convencer Biografía autores	Ámbito periodístico Finalidad: convencer Ideología de los medios Ideología de los autores	Ámbito periodístico Finalidad: convencer Ideología de los medios Ideología de los autores
SENTIDO	---- Obra a obra	Temas comunes a los tres artículos Obra a obra	Temas comunes a los tres artículos Obra a obra

FORMA	Citas Metáforas	Citas y puntuación Figuras retóricas (metáforas, antítesis, preguntas retóricas)	Citas Recursos argumentativos (metáforas, antítesis, preguntas retóricas), relaciones de causa-consecuencia)
	Verbos y tipos de discurso Conexión, conectores	Conexión, conectores	Verbos y tipos de discurso Conectores

En el aspecto de la forma, las modelizaciones 1 y 2 integran como objeto de enseñanza la conexión, primando un criterio textual (el de “conector”) sobre el gramatical (Riestra, 2005). En las modelizaciones 1 y 3 se señalan como objetos de enseñanza los verbos como clase de palabra, enfocando los tipos de discurso que se organizan en las coordenadas de los órdenes del contar y del exponer y su relación con el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el presente, selección que podría cuestionarse contemplando el nivel de los alumnos (sería presumible que alumnos de 4º año -16/17 años- ya conocieran las distinciones entre presente y pretérito) y el hecho de que no parece relevante en relación con el género. Es notoria, en las tres modelizaciones, la ausencia de categorías sintácticas como objetos de enseñanza modelizados; en este sentido, podemos preguntarnos ¿cómo incorporaremos objetos de enseñanza gramaticales en la materia Lengua y Literatura, en las aulas del secundario, si no logra instalarse, durante la formación docente inicial, la preocupación para identificarlos en relación con la enseñanza de los textos?

2. 2. Las secuencias didácticas producidas a partir de las modelizaciones

A continuación describimos algunas decisiones de planificación que dan cuenta del impacto y de los alcances de la modelización como tarea de selección de objetos de enseñanza previa al diseño de las secuencias didácticas. Cabe aclarar que la secuencia 1 corresponde a la modelización 1, y así sucesivamente.

La secuencia 1 propone tres talleres donde la lectura de cada uno los artículos de opinión es seguida por el diálogo con los alumnos acerca del sentido de lo leído y de la reposición del contexto de comunicación; luego, en cada uno de los talleres el docente explica los objetos de enseñanza señalados en la modelización 1 (sucesivamente el género artículo de opinión, las voces y los conectores como listas de categorías) con escasa apelación, durante la explicación, a la lectura previa del artículo. Las tareas que se propone que los alumnos realicen son, por una parte, el reconocimiento (buscando e identificando en los artículos de opinión lo que el docente ha explicado) como verificación de la teoría en los distintos textos y por otra parte, tareas de escritura para las que los artículos de opinión sirven vagamente de modelo, puesto que se solicitan escrituras con otras temáticas, para las cuales se leen previamente otros textos (noticias, artículos de opinión, etc.). Las siguientes consignas, por ejemplo, corresponden al taller en el que se aborda como contenido las citas textuales (se ha decidido dedicar una clase de la secuencia al tema, mencionado en la modelización 1 con una línea -“el uso de la cita para contrastar argumentos”-):

1) Actividad de escritura:

- a) Leé los siguientes artículos de opinión, sobre Redes Sociales [siguen seis hipervínculos a textos de diarios y revistas disponibles en páginas web]
- b) Redactá un artículo de opinión en el que se sintetice la opinión personal sobre ese tema puntual. Para hacerlo, utilizá citas de aquellos textos cuya posición sea contraria o parecida a tu manera de pensar.

2) Actividad:

A partir del texto *Redefinir la palabra “progreso”*:

- a) Usó el resaltador de texto y señalar todas las citas que aparezcan.
- b) Analizó la función de las citas en el texto: ¿Para qué se utilizan? ¿Por qué se incluyen esas voces? ¿A quiénes responden esas voces?

Se observa en esta consigna, por una parte, que la escritura que se planea que los alumnos desarrollen abrevia de nuevas lecturas, antes que de los textos seleccionados para modelizar y, por otra parte, las citas se reconocen para fundamentar su finalidad (“utilizó citas”, “¿para qué se utilizan?”) desde un criterio abstracto y generalizador en lugar de relacionarlas con la progresión temática que garantiza el sentido del artículo. Al atender a la modelización realizada previamente, en general, esta parecería tener escaso impacto en la planificación de la secuencia didáctica, ya que los diferentes objetos de enseñanza se relacionan débilmente con las consignas de trabajo y con la secuenciación de talleres.

La secuencia 2 propone seis talleres, que intercalan tareas de lectura de los artículos de opinión a partir de la biografía de los autores y su contexto de producción con talleres centrados en la forma. Así, los talleres 1, 4 y 6 abordan la lectura, se propone el trabajo sobre el sentido de cada uno de los artículos de opinión y se asignan tareas de reescritura mediante reformulaciones; en cambio, los talleres 2, 3 y 5 parten de explicaciones del docente sobre la secuencia argumentativa, las figuras retóricas en la argumentación y las maneras de citar. Las consignas para los alumnos, en estos talleres, planifican reconocimiento, reformulación y, a partir de la relectura o bien de la lectura de otros textos, escrituras parciales de opiniones aplicando la teoría; a modo de ejemplo, en el taller 5, la consigna sostiene:

- 1) Vuelva al texto de Bayer y reescriba el siguiente párrafo transformando esa cita directa en una indirecta: “Y también el concejal Miguel Crespo repitió ese argumento que bien podría calificarse de oportunista. Dijo, textual: “Creo que dejándole el nombre a la calle Roca mucha gente se va a acordar de que este hombre fue un asesino, y siempre va a estar presente en ese carácter. Por eso voto para que no se le cambie el nombre”. En Rojas, la gente lo llama ahora al concejal Crespo con el apodo de “Pilatos Crespo”.
- 2) Escriba un breve texto en el que usted opine sobre la violencia en la escuela (física y verbal). En su escrito puede mencionar casos que recuerde que sucedieron y cómo se actuó desde la institución. Consulte a dos de sus compañeros sobre el tema e introduzca la voz de uno utilizando la cita directa y la voz del otro con cita indirecta.

La consigna de escritura final en esta secuencia articula una síntesis de las lecturas, además de agregarse otros textos con una temática similar, en tanto propone que se desarrolle un artículo de opinión acerca de la crisis que produce a nivel global el aumento de la basura, producto, a su vez, del aumento del consumo. Aunque en la modelización 2 los objetos de enseñanza en el nivel de la forma estaban vinculados con los textos, la secuencia como instrumento no llega a integrar los diferentes niveles del género, secciona sentido y situación comunicativa de aspectos textuales que operan con un nivel de mayor abstracción.

La secuencia 3, por su parte, se organiza en cuatro talleres; cada uno de ellos se inicia con la lectura de uno de los textos y una explicación sobre su contexto de producción, excepto el taller 4, en el que se releen fragmentos de los tres artículos bajo el tópico “los recursos de la argumentación”. Tres talleres se estructuran en relación con el tratamiento lingüístico (las voces, los verbos declarativos y las citas; la subordinación, los recursos de la argumentación). La consigna de escritura final instaura una temática ajena a la abordada en los artículos de opinión leídos. La secuencia incorpora objetos de enseñanza, en el nivel de la forma, que no habían sido reconocidos en la modelización previamente (proposiciones subordinadas adverbiales consecutivas y causales) sino a raíz del señalamiento de los “conectores” de causa y consecuencia.

El concepto de género textual, tanto en esta secuencia como en las dos analizadas previamente y en consonancia con lo señalado para las modelizaciones respectivas, se presenta como una categoría clasificatoria cerrada, ajena a las búsquedas estéticas de los autores y a la posibilidad de creación; las metáforas, las antítesis, las ironías no están puestas en relación con la construcción del sentido sino con el reconocimiento y la formalización.

El análisis precedente muestra coincidencia entre ciertas prácticas docentes instaladas en las clases de Lengua y Literatura centradas en la descripción antes que en el hacer (Riestra, 2010) y dan cuenta de que un trabajo a partir de los géneros textuales para producir instrumentos para la tarea docente (modelizaciones y secuencias didácticas) es insuficiente durante la formación docente, aunque sin duda constituye el primer paso necesario para modificar las prácticas de enseñanza y para que los cambios introducidos en el último lustro en los Diseños Curriculares sirvan a esa modificación para atender al objetivo de que los alumnos de la escuela secundaria argentina desarrollen sus capacidades discursivo-textuales; de otra manera, no sería más que una sustitución superficial de un modelo aplicado por otro, con escasa consecuencia formativa para docentes y alumnos. Esto implica profundizar tanto en el modelo teórico como en el modelo didáctico del interaccionismo sociodiscursivo desde el concepto de desarrollo humano de Vygotski, para ahondar en el diseño de las secuencias didácticas y en las articulaciones entre objetos de enseñanza con una mirada de vigilancia epistémica que impida incurrir en nuevas formas de aplicacionismos de las teorías de referencia. El contexto de enseñanza de lengua y literatura como disciplina escolar; la historia de esta disciplina y de sus cambios, expresados en diferentes documentos prescriptivos y en los manuales escolares; las prácticas y los trayectos formativos previos de los docentes en formación; los modelos teóricos y didácticos asumidos por ellos con anterioridad de manera explícita o implícita, complementarios o en contradicción con los modelos del interaccionismo, operan como conjuntos superpuestos de saberes en el desarrollo profesional de los enseñantes. Desde estos estratos superpuestos se seleccionan objetos de enseñanza y se realizan propuestas de secuencias para el desarrollo discursivo-textual de los alumnos. La asunción de los modelos del interaccionismo socio-discursivo y la enseñanza desde los géneros textuales implicará una opción de transformación de las prácticas de los profesores si logra fundamentarse de manera consciente, sin que se convierta en una estrategia de aplicación metodológica, para lo que se requiere de una vigilancia que evite la repetición mecanicista durante la formación de formadores.

Conclusiones

El modelo didáctico del género textual elaborado por el interaccionismo sociodiscursivo procura la identificación de objetos de enseñanza para la producción de secuencias en las que se diseñen articuladamente las tareas que realizarán los alumnos, en función de su desarrollo discursivo y textual. La actividad de modelización, como un trabajo previo, investigativo y de ingeniería didáctica, para el diseño de secuencias, ha sido propuesta durante la formación docente para mostrar a los profesores cómo seleccionar objetos de enseñanza y elaborar instrumentos que permitan realizar su tarea optando, entre los numerosos contenidos prescriptos por los documentos oficiales, por aquellos que se puedan articular para la finalidad pretendida como efecto de la enseñanza.

En la falta de vinculación entre modelizaciones y secuencias didácticas vemos el indicio de una tarea didáctica (entendida aquí como específica de los didactas) pendiente: la revisión de la progresión de los contenidos y la esquematización de modelizaciones, como mediación necesaria entre los diseños curriculares, que prescriben contenidos carentes de secuencialidad y relación entre objetos de enseñanza, y las secuencias didácticas realizadas por los docentes. Sería necesaria, pues, una intervención más precisa de los didactas, no para invadir espacios de

autonomía profesional de los docentes, sino para proporcionar modelos didácticos no disociados como instrumentos que ayuden a la tarea de enseñar Lengua y Literatura.

The scope of a modeling as an instrument of didactic engineering: from the textual genre opinion article to didactic sequences in teachers' training (Spanish Language)

ABSTRACT: The Interaccionism sociodiscursive supports its proposal of elaboration of didactic sequences for the teaching of languages in the concept of didactic model. The objective of this article is first, to theoretically review what a didactic model is, its purpose and its relation to the design of didactic sequences. Three modeling and three sequences, elaborated by students during their teacher training in language (Spanish mother tongue), are analyzed to recognize the scope of these modeling that imply decisions about objects of teaching and planning the work in the classroom with the textual gender opinion article.

Key-words: didactic model; modeling; textual genres; didactic sequence; teaching objects

Referencias

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. Quand *De l'essence double du langage* réinterprète les textes saussuriens. *Texto! Textes & Cultures*, v. 21, n 1, p. 1-12, 2014. Disponible en: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=3478>>. Consultado: 01 dic. 2016.

BRONCKART, J. P. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje, 2004.

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

BRONCKART, J. P. Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue, *Texto! Textes & Cultures*, v. 13, n 1, enero de 2008. Disponible en: <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf>. Consultado : 03 dic. 2016

BRONCKART, J. P. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. En J. Friedrich, R. Hofstetter y B. Schneuwly (Dirs.), *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modele didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique, *Les cahiers Théodile*, n. 3, p. 27-52, enero 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 11, p. 77-98, enero de 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, v. 38, n. 2, p. 497-527, 2010. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf>>. Consultado: 01 dic. 2016.

RIESTRA, D. Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, CELA, v. 10, p. 7-17, 2005.

RIESTRA, D. *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

RIESTRA, D. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua*, v. 1, n. 1, p. 1-15, octubre 2010. Disponible en: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra.pdf/view>>. Consultado: 01 dic. 2016.

RIESTRA, D. (a). El trabajo con los géneros en la enseñanza de las actividades de lectura y escritura. En RIESTRA, D.; GOICOECHEA, M. V.; TAPIA, S. M. *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc, 2014. p. 53-70.

RIESTRA, D. (b). La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales. *Horizontes*, v. 32, n. 1, p. 89-97, jun. 2014 Disponible en: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/92>>. Consultado : 01 dic. 2016.

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

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 22, p. 19-38, 2000. Disponible en: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32563>>. Consultado : 01 dic. 2016.

SPANG, K. Ética y estética en la literatura. *Anuario filosófico*, v. 21, n. 1, p. 171-181, 1988. Disponible en: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/2310>>. Consultado : 01 dic. 2016.

TAPIA, S. M. Los géneros literarios en la secuencia didáctica para nivel medio. En RIESTRA, D.; GOICOECHEA, M. V.; TAPIA, S. M. *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc, 2014. p. 71-96.

TAPIA, S. M.; RIESTRA, D. El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga, Revista de Letras, Universidad Nacional de Rosario*, n. 1, p. 178- 206, primer semestre de 2014. Disponible en: <<http://sagarevistadeletras.com.ar/numero/primer-semester-2014/>> Consultado : 01 dic. 2016.

VYGOTSKI, L. *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique, 2006.