



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Gatinho, João Beneilson Maia

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA LENGUA MATERNA: La construcción de los objetos de la enseñanza que realizan los profesores de una escuela pública de Belém en la provincia de Pará.

Tesis presentada para la obtención del grado de doctor en
Ciencias de la Educación

Directora: Dra. María Alejandra Domínguez.

2018

[...] un acuerdo, o una perspectiva común, es antes un objetivo, algo que se puede construir sobre la base de un plan de acción que se va a construir. Y la perspectiva académica, aun cuando sea valorada y reconocida, con razón no puede ser tomada como esta visión común, bajo pena de negar las posiciones jerárquicas en el juego de la interacción. Dicho de otro modo, un acuerdo, en este caso, será siempre el resultado de la labor conjunta frente a la acción y no su pre-requisito, ya que cada uno de los programas de (trans)formación del maestro sólo puede ser un punto de partida, un esbozo de una trayectoria nunca definitivamente configurable.

Inês Signorini (2001a, p. 246).

CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS¹

Símbolo	Referencia
((...))	Comentarios del analista
...	Truncamiento del habla
/.../	Pasaje de la transcripción omitido
:::	Prolongamiento de la vocal o consonante
(xxx)	Habla incomprensible
Guión entre sílabas	Habla pausada, silabación
Letras mayúsculas	Entonación enfática
Nombres ficticios	Para substituir nombres propios en el habla de los profesores y estudiantes

¹Adoptamos como base para este trabajo las normas de transcripción del proyecto NURC/SP.

AGRADECIMIENTOS

Ingrata es la tarea de agradecer. Es improbable el registro de todos los discursos y lenguas, de los gestos y personas, de las contribuciones que hicieron posible este estudio. Porque son múltiples en su singularidad y porque son plurales las contribuciones y porque el alma, como ha dicho Verlaine, es un paisaje oscilante, estoy asumiendo el riesgo de las tareas difíciles y registro mi gratitud.

A mi familia (Marluce, Malena e Jamila), presentes en la distancia, que me franquearon la opción de madurar.

A Teca (*in memoria*), Neide y Feliciano, mis madres, por hinchar a su manera.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP) que desde del año de 2014 me permitió formarme en su interior con sus docentes y estudiantes, algunos hoy colegas.

A la profesora María Alejandra Domínguez por su confianza, su paciencia, su atenta lectura de mi trabajo y su respeto, valores que no son fáciles de encontrar en un director y en los tiempos que corren. Alejandra mantuvo humildemente un diálogo permanente conmigo y su orientación fue fundamental para que esta tesis alcance sus objetivos.

Al Dr. Isabelino Siede, por las discusiones en la cursada del Seminario de Posgrado “Prácticas de la Enseñanza” y por las contribuciones en los análisis presentados en el capítulo cuatro.

A la Dra. Bárbara Briscioli por su lectura atenta y sus sugerencias para mejorar las discusiones presentadas en este trabajo.

Al Dr. Alejandro Vassiliades, coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación, por su compromiso para que los estudiantes del programa desarrollasen de la mejor manera posible sus estudios.

A las Dras. Laura Rovelli y Daniela Atairo por la cursada en el Taller de Tesis y por las sugerencias valiosas en el momento de cualificación del Proyecto de Tesis presentado por la ocasión de la segunda Jornada de Avances de Proyecto de Tesis.

A la Dra. Inês Signorini y a los compañeros del grupo de investigación del IEL/UNICAMP por las experiencias compartidas a lo largo de mi formación.

A mis colegas, los platenses de alma, Neuza Coutinho, João Luz y Darci Basta, cuyas voces se acuñan aquí también, por las reflexiones conjuntas.

A Andreza Sousa, Abigail Silva, Francisca Souza, Cláudia Portes, Raul, Mauro, Laura Agüero y Wilderson, por las cursadas que realizamos en los Seminarios de Posgrado.

A los compañeros de trabajos de la Universidad Federal de Amapá, la Universidad Federal de Pará y la Universidad Provincial de Maranhão, por el incentivo a continuar investigando.

A mis estudiantes, que durante tantos años fueron los que mejor supieron cuestionar mis argumentos y me permitieron seguir estudiando y pensando.

A todos ellos, mi más profundo agradecimiento.

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 – REPRESENTACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	100
TABLA 2 – CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES	119
TABLA 3 – INFORMACIÓN SOBRE LAS CLASES FOCALIZADAS	121
TABLA 4 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR EL PROFESOR PEDRO REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA CARTA – AULA 501	176
TABLA 5 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR LA PROFESORA LUCÍA REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA CARTA – AULA 503	178
TABLA 6 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR LA PROFESORA VERA REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA CARTA – AULA 502	179
TABLA 7 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR EL PROFESOR PEDRO REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA ITINERARIO – AULA 501	181
TABLA 8 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR LA PROFESORA LUCÍA REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA ITINERARIO – AULA 503	183
TABLA 9 – ESQUEMA DE LAS CLASES LLEVADAS A CABO POR LA PROFESORA VERA REFERENTE AL OBJETO DE LA ENSEÑANZA ITINERARIO – AULA 502	184

Gatinho, João Beneilson Maia

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA LENGUA MATERNA: La construcción de los objetos de la enseñanza que realizan los profesores de una escuela pública de Belém en la provincia de Pará.

Directora: Dra. María Alejandra Domínguez.

JURADO

Dra. Carolina Cuesta – Fache/UNLP - Miembro

Dra. Daniela Luria – UBA – Miembro

Dra. Rosana Corrado – UNCPBA- Miembro

Dra. Valeria Sardi – Fache/UNLP – Suplente

Dra. Ana Pacagnini – UNRN – Suplente

Dra. Natalia Rosli – UBA – Suplente

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – El inicio de la discusión	12
1.1. Introducción.....	12
1.2. El interés por la temática	16
1.3. Problema y preguntas	17
1.4. La importancia del tema en el campo de la Didáctica de la Lengua	22
1.5. A propósito de la construcción del territorio teórico.....	34
1.6. A propósito de las decisiones metodológicas.....	36
1.7. La estructura de la investigación desarrollada	39
CAPÍTULO 2 – El territorio teórico de la investigación	42
2.1. Introducción	42
2.2. La transposición didáctica	43
2.2.1. Los niveles del saber	46
2.2.2. La transposición didáctica en la área de la Lengua.....	55
2.3. La interacción cara a cara en la clase.....	63
2.3.1. La interacción cara a cara.....	63
2.3.2 La interacción en la clase	69
2.3.3 El habla del profesor	78
2.4. La noción de competencia	84
2.4.1. Competencia en el campo educativo.....	84
2.4.2. Competencia en el campo de las ciencias del Lenguaje	86
2.5. Sobre los dispositivos conceptuales construidos para la investigación	95
CAPITULO 3 – El diseño metodológico de la investigación	99
3.1. Introducción.....	99
3.2. La construcción y registro de los datos	99
3.2.1. El género secuencia de actividades didácticas	99
3.2.2. Las entrevistas.....	112
3.2.3. Las sesiones de planificación didáctica	117
3.2.4. Los profesores participantes de la investigación.....	120

3.2.5. Las salas de la clase focalizadas	122
3.2.6. Las sesiones de implementación de la clase	123
3.3. La redefinición del objeto de la investigación.....	130
3.4. La construcción del objeto de la investigación	131
3.5. Sobre el tratamiento de los datos.....	137
CAPÍTULO 4 - La construcción de los objetos de la enseñanza en la planificación didáctica.....	148
4.1. Introducción.....	148
4.2. La planificación en el proceso de Transposición Didáctica	149
4.3. La elección de los objetos de la enseñanza en la interacción entre los profesores en las sesiones de planificación didáctica	151
4.4. Las dimensiones de los objetos de la enseñanza focalizadas en las secuencias de las actividades didácticas.....	162
4.5. La traducción de los objetos de la enseñanza en actividades	167
4.6. Sobre los objetos de la enseñanza construidos en la planificación didáctica .	172
CAPÍTULO 5 - Desde la planificación didáctica a la clase de la Lengua Materna	174
5.1. Introducción.....	174
5.2. La estructura composicional de las clases	175
5.3. Las rutas didácticas emprendidas para concretar los objetos de la enseñanza	188
5.3.1. Ruta didáctica orientada por el contexto de producción/circulación del objeto enseñado	189
5.3.2. La construcción del objeto de la enseñanza orientada por la abstracción del contexto de producción/circulación del objeto enseñado	193
5.4. Acerca de la construcción de los objetos de la enseñanza en la instancia de la clase.....	202
CAPÍTULO 6 – Consideraciones finales: <i>Un paréntesis para reflexionar</i>	203
6.1. Introducción.....	203
6.2. Los modos de pensar y concretar los objetos de la enseñanza.....	204
6.3. Las implicaciones de la transposición didáctica realizadas hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes	206
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210

RESUMEN

Considerando el proceso de transposición didáctica como una práctica social compleja, se propone en esta investigación estudiar cómo son construidos los objetos de la enseñanza en dos instancias de la transposición didáctica –en la planificación y en la clase de la Lengua Materna– por tres profesores de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém en la Provincia de Pará. Con este objetivo se procura construir un abordaje teórico-metodológico transdisciplinario de investigación y construir diferentes tipos de datos. De ese modo, se utilizaron referencias teóricas de diferentes campos del saber – Sociología (Bourdieu, 1972; Charlot, 2001; Lahire, 2004); Antropología (Latour, 2001); Educación (Chevallard, 1991; Schneuwly, 2004; Siede, 2010; Castorina, 2003); Etnografía (Cazden, 1988) y Ciencias del Lenguaje (Bakhtin, 1935; Baltar, 2010), en la tentativa de no reducir y no fragmentar el objeto de investigación. Se asume el abordaje metodológico cualitativo-interpretativista de naturaleza etnográfica para la construcción, registro y análisis de los datos. A partir de los abordajes desarrollados en las Ciencias de la Educación que comprenden la enseñanza como trabajo (Eggins, 2000; Tardiff & Gauthier, 2006), se asume la transposición didáctica como una configuración condicionada por demandas de diferentes agentes e instituciones y por los modos de pensar y concretar la enseñanza en el área de la Lengua Materna.

En ese sentido los análisis están basados en las nociones de trabajo prescrito/trabajo realizado. En la planificación didáctica se analiza cómo son construidos los objetos de la enseñanza y cómo esos objetos son traducidos en actividades escolares por los profesores con vistas al desarrollo de la competencia lingüística de sus estudiantes. Se analiza también la implementación de seis secuencias de actividades didácticas en tres salas de clase de sexto grado en las cuales los profesores realizan la enseñanza de los objetos construidos en la planificación didáctica. Como resultado de la investigación se destaca, en esta etapa, la marginalización del contexto de producción/circulación del objeto a enseñar al momento de elegir las dimensiones del objeto en función de las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes.

En relación al trabajo realizado en sala de clase, se constató una ruta didáctica orientada por la situación de producción/circulación cuyo objeto enseñado es involucrado por las nociones de intención comunicativa, elecciones lingüístico-gramaticales, y locutor e interlocutor ancladas en los usos socio-pragmáticos del lenguaje con la intención de desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes, aunque el modo de construir el objeto de la enseñanza en la clase por los profesores poco contribuye a que los estudiantes reconstruyan el proyecto de decir del locutor.

Palabras-clave: *Transposición Didáctica; Objetos de la Enseñanza; Competencia lingüística.*

ABSTRACT

Considering the process of didactic transposition as a complex social reality, this paper proposes to study how the objects of teaching are built on two instances of didactic transposition –planning and Mother Language class– by three teachers at a public school of the state in Pará. With this objective, we try to construct a transdisciplinary theoretical-methodological investigation approach and generate different kinds of data. This way, we used theoretical references from different disciplines – Sociology (Bourdieu, 1972; Charlot, 2001; Lahire, 2004); Anthropology (Latour, 2001); Education (Chevallard, 1991; Schneuwly, 2004; Siede, 2010; Castorina, 2003); Ethnography (Cazden, 1988) and Language Sciences (Bakhtin, 1935; Baltar, 2010) in order not to reduce and not to fragment our object of investigation. We also made use of the qualitative interpretive methodology of ethnographic nature for the data generation and analysis. Based on the approaches developed in the Education Sciences that comprehend teaching as work (Eggins, 2000; Tardiff & Gauthier, 2006), the didactic transposition is considered as a configuration conditioned by the demands of different agents and institutions, and by the modes of thinking and teaching in the area of mother language.

Our analyses are based on the notions of *prescribed work/work done*. In the didactic planning we analyze how the objects of teaching are constructed and how these objects are translated into school activities by the professors with the intent to the develop the students' linguistic competences. We also analyze the implementation by the teachers of six sequences of didactic activities in three classes of sixth year, where these professors taught the objects constructed during the pedagogical planning. As results of the investigation we point, at this stage, to the marginalization of the communicative situation parameters in relation to the objects that will be taught to the students, especially when choosing the objects dimensions in regards to the students' reading and writing difficulties.

As for the work done in class, we established a didactic route guided by the communicative situation parameters, whose object to be taught is involved by the notions of communicative intent, grammatical linguistic choices, and speaker and interlocutor anchored in socio-pragmatic uses of the language with the intention of developing the students linguistic competence, even though the way in which the teachers build the object to be taught in class does very little to contribute to the students being able to reconstruct the speakers' speech project.

Key-words: *Didactic transposition; Teaching objects; Linguistic competence;*

CAPÍTULO 1 – El inicio de la discusión

1.1. Introducción

Investigar las prácticas de la enseñanza en el área de la Lengua Materna en la escuela siempre fue un gran desafío por dos principales motivos. El primero de ellos es que la lengua es el instrumento mediador de las prácticas del lenguaje entre los sujetos que circulan tanto dentro como fuera del ambiente escolar. El segundo es el hecho de que la lengua asume en ese contexto otra función, la de objeto de la enseñanza y de aprendizaje.

Como elemento mediador de las prácticas lenguajeras², en términos de Charlot (2000), la lengua es objeto de investigación de diferentes campos del saber (Lingüística, Sociolingüística, Sociología, Sociología del Lenguaje, etc.) y hay en ese sentido diferentes razones para su investigación, que van desde comprender los universales lingüísticos –en la descripción de sus diferentes niveles de análisis (fonético, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático)– hasta como ella forja diferentes relaciones entre sus usuarios y las instituciones sociales.

Sin embargo, la lengua como objeto de la enseñanza ha sido casi siempre territorio de las Ciencias de la Educación (Schacon, 2000; Zilberman, 2010) y una de las razones para esto –la lengua como objeto de la enseñanza– es porque ella involucra objetivos diferentes para que los estudiantes desarrollen sus competencias lingüísticas.

²Para Charlot (2000), el término *prácticas lenguajeras* implica el uso del lenguaje no solo como sistema, sino sobre todo como práctica – que es social, cultural y personal – llevada a cabo en una dada situación. Charlot, en el artículo "Prácticas lenguajeras y fracaso escolar", aclara que la palabra "lenguajera" no existe en portugués; corresponde a la palabra francesa *langagière*, que tampoco existe en el actual francés. Fue Elisabeth Bautier en sus análisis sobre el lenguaje y las estructuras socio-cognitivas, quien usó tal palabra.

En ese sentido, muchos debates acalorados han sido realizados sobre el lenguaje como objeto de investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua. Con aportes teórico-metodológicos diferentes, esos debates presentan algo en común, que los estudios que toman el lenguaje como objeto de investigación en los contextos ordinarios de las prácticas del lenguaje, aunque legítimos desde el punto de vista académico-científico, no responden a las demandas creadas por sus usos en las situaciones de la enseñanza y del aprendizaje (cf. Kleiman, 2002). Los estudios en el campo de la Sociolingüística o de la Geografía Lingüística, por ejemplo, demuestran cómo los espacios sociales o los factores sociales influyen en las realizaciones de las prácticas lingüísticas. Esos estudios, así como otros en el área del Lenguaje (Pragmática, Análisis del discurso, etc.) apuntan diferentes dimensiones que deben ser tenidas en cuenta en la comprensión de las realizaciones de las prácticas lenguajeras.

En el campo de las prácticas de la enseñanza esa situación no es muy diferente. Por un lado, estudios inspirados en la Antropología o Sociología del Lenguaje (Hymes, 1972; Philips, 1972; Sacks *et al.*, 1974) apuntan también que las prácticas de la enseñanza de la lengua asumen configuraciones diferentes dependiendo de las prácticas culturales que las involucran.

Por otro lado, investigaciones subsidiadas por los estudios de la Etnografía de la Comunicación (Erickson & Mohatt, 1982; Cazden, 1988, entre otros) sugieren que las interacciones en las clases se basan en general en los patrones sociolingüísticos apropiados por los usuarios de la lengua en las prácticas lingüísticas corrientes en una determinada comunidad y que considerar esos factores puede contribuir a conocer los usos del lenguaje en los contextos de la enseñanza y del aprendizaje.

Este trabajo inscrito en las Ciencias de la Educación procura asociar aportes teórico-metodológicos de diferentes campos del saber para construir la práctica de la enseñanza de la Lengua Materna como objeto de investigación, focalizando en dos instancias del proceso de transposición didáctica –la planificación y la clase de la lengua–. El análisis revela cómo tres profesores de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém, en la Provincia de Pará, construyen los objetos de enseñanza con vistas al desarrollo de las competencias lingüísticas de estudiantes oriundos de comunidades con escasas prácticas de lectura y escritura.

Siguiendo la perspectiva de las Ciencias Aplicadas³ –donde la construcción del objeto de investigación recurre a contribuciones de diferentes áreas del saber– se propone para este trabajo construir un abordaje de investigación que permita hacer un análisis más detallado de los datos. Esta postura se articula a partir de una visión de ciencia pautada por el principio de que el lenguaje es atravesado por cuadros axiológicos característicos y constitutivos de determinados sujetos y contextos socio-históricos. Esta comprensión de ciencia sale al encuentro de la noción del lenguaje subyacente al paradigma modernista de investigación que, al orientarse por teorías totalizantes y universales, y por una comprensión teleológica progresista y positivista del mundo, viene colaborando hacia la manutención de las desigualdades sociales y culturales (Pennycook, 2004; 2008).

Para Fabricio (2008), el reconocimiento de que el lenguaje es una práctica social; de que las prácticas discursivas no son neutras una vez que involucran elecciones ideológicas y políticas marcadas por relaciones de poder (ni siquiera las de la ciencia); y de que los procesos de construcción de los sentidos ponen en juego una multiplicidad de

³ Ciencia Aplicada, en términos de Achilli (2005), significa que el investigador es movido por la necesidad de contribuir para fines prácticos, más o menos inmediatos, buscando soluciones para problemas concretos. Es decir, la pretensión es transformar en acción concreta los resultados del trabajo.

sistemas semióticos, ha llevado las investigaciones sobre el lenguaje o aquellas que lo involucran a un movimiento de revisión de sus bases epistemológicas conocido como “giro crítico” o “giro icónico”. Investigar en ese paradigma, todavía, representa sólo una de las vertientes del campo de la Didáctica de la Lengua que se desarrolla a partir de un concepto genérico, abstracto y singular de la lengua, oriundo de la Lingüística teórica y/o de un concepto nacido de los abordajes transdisciplinarios de estudios de las prácticas del lenguaje (cf. Signorini, 2004).

De ese modo, se asume la noción aplicada para esta investigación en el sentido de que ocurre en el contexto de aplicación, de acción y no en el sentido de que hace aplicación de teorías (cf. Moita-Lopes, 2004). En otros términos, la investigación aquí propuesta es orientada principalmente, como sugiere Leffa (2001), hacia comprender los procesos de transposición didáctica que se desarrollan en la Lengua Materna – en su propio contexto (en el contexto donde surgen). Para el autor, la especificidad de las investigaciones sobre el lenguaje es la lengua en uso, como instrumento de comunicación entre las personas en diferentes contextos y la diversidad de los usos es su especialización. En las palabras del autor:

Investigar en la Didáctica de la Lengua es como buscar petróleo en el mar. Necesitamos abandonar el confort de caminar en tierra firme, con balizas enterradas en el suelo, y aprender a navegar, asestando nuestros instrumentos en plataformas móviles. La dificultad en una plataforma móvil es mantener el rumbo que no es el de la Lingüística ni el de la Psicología ni el de la Antropología, ni el de cualquier otra ciencia con la cual nos avicinamos, sino un rumbo que es el de la Didáctica de la Lengua (Leffa, 2001, p. 4-5).

En este trabajo, teniendo en cuenta una Didáctica de la Lengua crítica e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), se utilizan referenciales teóricos de diferentes asignaturas en la tentativa de no reducir y no fragmentar nuestro objeto de investigación. Esa estrategia de investigación ha permitido, sobre todo, analizar las

diferentes dimensiones del proceso de la transposición didáctica en la Lengua Materna y reconstruir esas dimensiones en los análisis realizados.

1.2. El interés por la temática

En Brasil, antes de los años 90, los diseños de los cursos de formación de profesores eran, desde los puntos de vista epistemológicos, positivistas y centrados en una racionalidad más técnica que pedagógica. A partir de esa época, las carreras de formación en profesorado comenzaron a ser redefinidas gradualmente con base en los conocimientos de las áreas específicas (Lingüística, Matemática, Física, Historia, etc.), generando una situación de enseñanza y aprendizaje para que los profesores lograran formarse.

Por otra parte, desde una perspectiva personal, desde que comencé mi experiencia como profesor de la Lengua Materna en las escuelas secundarias públicas y privadas, he observado un gran abismo entre los objetos de la enseñanza presentados a los estudiantes y sus exigencias lingüísticas reales. En general, esos objetos de enseñanza eran (y aún lo son), orientados principalmente por los aspectos de la gramática de la norma estándar de la Lengua. Los estudiantes se quejan de las dificultades que enfrentan en la realización de las actividades de sala de clase. Muchos de ellos presentan baja competencia en lectura y escritura. Ese desnivel de la literacidad (usos de la lectura y de la escritura), como bien señaló Rojo (2000), ha sido uno de los principales desafíos para los profesores en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en contexto escolar ya que leer y escribir son dos de las dimensiones que componen la competencia lingüística.

Esa insatisfacción se presenta también en los discursos de los profesores. Para ellos, los estudiantes tienen inconvenientes para comprender las instrucciones dadas en

las actividades de sala de clase. Según los profesores, los estudiantes tienen, sobre todo, dificultades en la comprensión, interpretación y producción de textos.

Como profesor e investigador en el campo de la Didáctica de la Lengua esperaba que, después de años de estudios sobre el lenguaje, los estudiantes se sintieran más seguros para producir textos orales y/o escritos; sin embargo, esto no sucedía.

Comencé también a trabajar en una universidad pública brasileña, desarrollando las asignaturas Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Lenguas Materna y Extranjera. Esas mismas insatisfacciones también se presentaban en los discursos de los estudiantes de las carreras de Letras y Educación.

Busqué entonces seguir las “señales” que se presentaban en forma de quejas de los estudiantes, de los maestros y de los académicos de las carreras de Letras y Educación en un intento de contribuir con sus contrapartes en las escuelas primarias y secundarias. ¿Cómo pueden los maestros ayudar a sus estudiantes a desarrollar sus competencias lingüísticas? ¿Cómo construir una ruta didáctica que catalice el aprendizaje de los estudiantes en este nivel de la educación? Estos y otros problemas son abordados en esta investigación. Es decir, se estudia el proceso de transposición didáctica en el área de la Lengua Materna. Con los resultados de este trabajo, se entiende que podremos aportar al campo de conocimiento de la Didáctica de la Lengua reflexiones sobre los modos de pensar y concretar la enseñanza de la lengua con vistas al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

1.3. Problema y preguntas

La reflexión sobre la transposición didáctica (TD) en Brasil, entendida aquí como "el ‘trabajo’ que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991, p.67), ha despertado, en los últimos años, el interés de

investigadores de diferentes áreas, especialmente desde la década de los 90, con la aparición de los Parámetros Curriculares Nacionales⁴ (PCN).

En el campo de la Lingüística, por ejemplo, investigadores brasileños como Geraldi (1997), Brandão (1999), Bortoni-Ricardo (2000), entre otros, han mostrado cierto interés en el tema, aunque el objeto de estudio de estos investigadores no es, como sugiere Kleiman (2002), la lengua "en una situación de la enseñanza y del aprendizaje⁵".

En el campo de la Educación, por otra parte, sobre todo en la Didáctica General, la cuestión se ha abordado con sesgo psicológico para estudiar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes (Zabala, 1998) o bajo el sesgo de la organización de la autonomía pedagógica, con especial atención a la planificación didáctica en general (Líbano, 2003). Es, bajo estos dos aspectos, al menos en las instituciones brasileñas⁶, donde se ofrecen las carreras de Letras y Educación para la formación de profesores, que las cuestiones acerca de la transposición didáctica han sido tratadas (cf. Rojo, 2000; Gatinho, 2004).

En la carrera de Letras, la cuestión adquiere mayor importancia en el ámbito de las asignaturas Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Lengua Materna, ofrecidas en general a los estudiantes en los dos últimos semestres. Es, sobre todo, a través de estas dos disciplinas que ellos son incentivados a reflexionar sobre cuestiones específicas relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua (las estrategias de

⁴Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) es una colección producida por el Ministerio de Educación de Brasil que orienta las prácticas de la enseñanza en las escuelas oficiales del país. En estas directrices están establecidas las orientaciones para todos los programas de estudio. Desde su edición, el interés en el proceso de transposición didáctica aumentó en los diferentes programas de investigación.

⁵Kleiman (2002) llama a la atención sobre el problema de que algunas reflexiones de los investigadores en el ámbito de la enseñanza de la lengua se apoyan en los usos ordinarios del lenguaje, y no en el uso del lenguaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

⁶Algunas universidades en Brasil, a partir del año de 2008, han alterado sus matrices curriculares y las cuestiones que involucran el aprendizaje ya son discutidas desde el inicio del curso.

enseñanza, los contenidos, los conceptos del lenguaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua, etc.). Es en este momento que muchas veces se introduce una situación de conflicto, porque después de un largo período dedicado a los estudios sobre el lenguaje en sus diferentes niveles de análisis (fonético, fonológico, sintáctico, semántico, pragmático, etc.), se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la Lengua en o para una situación de aprendizaje.

Investigando los planes de estudio para las carreras de las licenciaturas de las áreas específicas en Brasil, Abreu (2010) apunta que hasta la década de 90, los currículos incluían las materias Didáctica General, Psicología de la Educación, Antropología y Filosofía, pero que la cursada de esas materias por los estudiantes ocurría sólo en parte o hacia el final de la carrera.

Rafael (2001), Gatinho (2004), Aparício (2006), entre otros, han señalado que tanto en la formación inicial (carreras de grado) como en cursos de formación continua, el diseño curricular introduce a los estudiantes primero a los saberes específicos y por último invita a pensar sobre la aplicación de los mismos en la sala de clase. Por ejemplo, en la carrera de Letras, se tratan primero los saberes sobre el lenguaje, lengua, texto, escritura, etc. Esto es lo que conduce al estudiante de grado o al profesor en servicio a mirar la transposición didáctica sólo como una instancia donde diferentes saberes son transpuestos con la finalidad de la enseñanza de una asignatura específica.

Sin embargo, de la instancia de la planificación a la instancia de la clase, los profesores movilizan diferentes saberes (cf. Rojo, 2000; Rafael, 2001; Rojo & Batista, 2003; Aparício, 2006). En esos procesos hay decisiones que tomar, análisis por realizar; lo que atribuye a la transposición didáctica un carácter complejo y dinámico. Esto sucede porque en esos procesos se tienen en cuenta el contexto de producción donde se

concreta la transposición didáctica, el tipo de la escuela, por ejemplo; las discusiones con los compañeros de trabajo; las dificultades didácticas y del contenido.

La trayectoria, desde la planificación didáctica hasta la clase, puede permitir observar y entender el fenómeno de la transposición didáctica como un proceso socio-históricamente heterogéneo, complejo y hasta a veces contradictorio, compuesto y atravesado por muchos elementos, y esto podría ser una de las razones por las cuales sólo lo conocemos parcialmente.

Conocer algunas aristas del recorrido que va desde la planificación didáctica hasta la sala de clase puede permitir comprender las diferencias en las actitudes de los profesores y estudiantes en relación con el aprendizaje y la enseñanza de una sala de clase a otra, sobre todo cuando son frecuentadas por estudiantes de la misma edad y de la misma comunidad, de origen lingüístico y socio-económico similares. Además, puede posibilitar sugerir cambios en relación con la formación inicial o continua de los profesores y su relación con los sistemas que interfieren directa o indirectamente en el sistema educativo (las directrices curriculares nacionales, las asociaciones, las universidades, los desarrolladores de manuales, libros de texto, entre otros).

Es, pues, en ese sentido que se propone investigar cómo los profesores de Lengua Materna de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém, en la provincia de Pará, construyen los objetos de la enseñanza para y en sus clases. El objetivo es, por lo tanto, analizar cómo las transformaciones sufridas por los saberes en el proceso de transposición didáctica, llevadas a cabo por esos profesores, influyen en el desarrollo de la competencia lingüística de sus estudiantes. Para investigar estos dos niveles de la transposición didáctica, el que se produce en la planificación (primeras decisiones relacionadas con lo que se desea enseñar, el pasaje del saber sabio al saber a enseñar) y

el que se produce en la clase (del saber a enseñar al saber enseñado), se tomaron como datos sesiones de planificación didáctica e implementación de las secuencias de actividades didácticas.

Entre otras preguntas, se procura responder las siguientes:

¿Cómo se caracterizan los modos de construcción de los objetos de la enseñanza en las sesiones de planificación didáctica y en las clases de la lengua? ¿Cuáles serían las características de esos objetos? ¿Cuáles son las transformaciones que sufren esos objetos de la enseñanza desde la planificación hasta la puesta en práctica? ¿Cuáles son las implicaciones que tienen esos objetos de la enseñanza, contruidos por esos profesores, para el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus estudiantes?

Como se ha señalado, el objeto de investigación en este trabajo son los modos de construir objetos de la enseñanza de la lengua en dos instancias de la transposición didáctica –primeras decisiones relacionadas con lo que se desea enseñar y el pasaje del saber sabio al saber a enseñar (planificación) y del saber a enseñar al saber enseñado (en la clase de lengua) – realizados por profesores de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém en la Provincia de Pará.

En ese sentido, la búsqueda a las preguntas mencionadas dio lugar a los siguientes objetivos:

- ✓ Estudiar los modos de construcción de los objetos de enseñanza en la planificación didáctica y en las clases de la lengua de nivel de educación primaria.
- ✓ Caracterizar –en la planificación didáctica y en la clase– los objetos de la enseñanza de la lengua contruidos por los profesores.

- ✓ Discutir las implicaciones de los objetos de la enseñanza construidos por los profesores para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

1.4. La importancia del tema en el campo de la Didáctica de la Lengua

[...] cada disciplina tiene sus tradiciones y sus particularismos nacionales, sus problemáticas obligadas, sus creencias y experiencias compartidas, sus rituales y consagraciones, sus restricciones en materia de publicación de resultados, sus censuras específicas [...] (Bourdieu, 2001, p.163).

En esta sección se presentan referentes sobre las principales tendencias de la investigación educativa acerca de la *transposición didáctica y el empleo de la interacción en la clase de Lengua*.

Los estudios sobre las temáticas presentados están divididos en dos momentos. El primero presenta miradas sobre los tópicos hasta 2015. El segundo momento involucra los estudios más recientes sobre la transposición didáctica y el empleo de la interacción con fines didácticos. Estos estudios son presentados en forma de citas para referenciar los discursos construidos en el ámbito del trabajo. Los antecedentes sobre la enseñanza de la Lengua Materna son presentados con base en los estudios sobre la temática producidos en América Latina, con énfasis en aquellos que se centran en el proceso de transposición didáctica, siendo referencia en los estudios sobre género del discurso en los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Lingüística Aplicada.

Para construir un estado del arte sobre la *transposición didáctica en el área de la Lengua Materna* se utilizaron las categorías de estudios *reflexivos y aplicados*⁷ para presentar la historicidad sobre la temática.

⁷Los términos *reflexivos* y *aplicados* que son utilizados para categorizar los estudios aquí presentados fueron adaptados de Domínguez (2011). En su Tesis de Doctorado, la investigadora utiliza los términos *reflexivo* para referirse a los estudios que reflexionan sobre la temática en una perspectiva teórica o

El concepto de transposición didáctica (Chevallard, 1991; 2010) fue formulado originalmente en Francia. La base epistemológica de esta teoría influyó fuertemente las investigaciones realizadas por las didácticas específicas. El autor considera que ocurre transposición didáctica porque el saber de referencia y el saber que se enseña no son idénticos una vez que se producen transformaciones en diferentes instancias. En esa perspectiva, él presenta su tesis del triángulo didáctico que le permite situar el saber y el sistema de prácticas en un contexto que va más allá de la noción de la “institución escolar” –que él estudia como “noósfera”–. De esa forma, considera que los saberes (contenidos académicos) necesitan ser sometidos a un proceso de descontextualización, es decir, de transposición del “saber sabio” o académico (*savoir savant*) seguidos de una recontextualización en conocimiento escolar (*savoir enseigné*). Ese es el proceso que el autor nombra como transposición didáctica. En ese sentido, el saber a ser escolarizado resulta de la adaptación de los saberes que se transforman en objeto a enseñar, es decir, en objeto de la enseñanza.

- La mayoría de los trabajos sobre transposición didáctica categorizados como *reflexivos* discuten cómo ese proceso designa el conjunto de procedimientos destinados a transformar un saber socialmente legitimado (un concepto, una teoría, un procedimiento, etc.), originario de cualquier área del conocimiento, en un objeto de la enseñanza teniendo en cuenta el juego didáctico y las capacidades de los aprendices. Schneuwly (2009), por ejemplo, discute el proceso de transposición didáctica con base en Chevallard (1985) caracterizando el conjunto de mediaciones en que sería posible identificar niveles sucesivos. En un primer nivel identifica el

metodológica, anticipando posibles acciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje; y *propositivos* para referirse aquellos que desarrollan alguna propuesta para el análisis, la interpretación y/o producción de textos. En este estudio se prefirió utilizar el término *aplicado* para referirse a los trabajos que hacen un análisis de una situación empírica del lenguaje en situación de enseñanza y aprendizaje.

proceso de selección de ciertos aspectos del saber científico como contenidos posibles de hacer parte del currículo escolar. Un segundo nivel consistiría en el conjunto de transformaciones que se operan en el saber adaptado como contenido a enseñar en el contexto escolar, convirtiéndolo en objeto de la enseñanza. Y en el tercer nivel –el del sistema didáctico–, donde se encuentran profesor y estudiantes, que hacen presente los objetos del conocimiento en las diferentes actividades que se desarrollan (mediadas por los instrumentos y por los mandos reguladores del profesor). En ese tercer nivel se encuentran los polos: profesor, estudiantes y los objetos de la enseñanza. Saujat (2004) estudiando la tensión entre esos tres polos afirma que de esa relación surge la multiplicidad de la tarea del profesor cuando él se desplaza entre los determinantes de la transposición didáctica. Esto ocurre porque compete al maestro transformar un objeto del saber legitimado (prescripto como tal en los discursos oficiales del primer nivel) en un saber escolar sobre una práctica social de referencia (Martinand, 1986), objeto de la enseñanza que será presentado y resignificado en la clase. Específicamente en el área de la Lengua Materna, investigadores brasileños (Gomes-Batista, 1996; 1997; 2005; Geraldi, 1997; 2002; 2004; Cunha, 1999; 2003; 2004; Soares, 2006; 2007; 2009); Silva & Cyranka, 2009; Zilberman, 2010) apuntan que esa tensión y complejidad se revelan en la educación básica que presenta problemas en los tres niveles. En el primer nivel, por ejemplo, las dificultades en el “pasaje” del saber científico al saber que será escolarizado pueden ser percibidas en la ausencia de consenso en elección de la teoría de base para la enseñanza de la Lengua Materna (Machado, 2009). En el segundo nivel se encuentran problemas relacionados a la fragmentación de los contenidos; a las interpretaciones confusas de los objetos teóricos (como, por ejemplo, los conceptos de “tipos textuales” y de “géneros textuales”, los conceptos más amplios/socio-

históricos y situación inmediata de producción). En el tercer nivel, se encuentran problemas relacionados a la organización temporal del aprendizaje con sus “programas” básicamente organizados por la secuencia de las unidades del manual didáctico; a las prácticas discursivas (géneros) como referencia para el profesor; a las representaciones del propio maestro acerca de cuál sea el eje del trabajo didáctico con la lengua/lenguaje en las actividades didácticas con la lectura, escritura y análisis lingüístico. Otros investigadores (Ilari, 2000; Possenti, 2006; 2007; Rojo, 2009; 2010) en el campo de la Lingüística Aplicada describen la trayectoria de cómo las Ciencias del Lenguaje (Lingüística, Lingüística Textual, Sociolingüística, Pragmática, Análisis del Discurso y Literatura) y los estudios en el campo de la Psicología del Aprendizaje asociados a las demandas institucionales modifican las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua en las escuelas. Esos investigadores, con más o menos énfasis, apuntan la necesidad de que los cursos de formación inicial (carreras de grado) procuren un equilibrio entre los estudios específicos sobre el lenguaje (fonética, fonología, sintaxis, semántica, entre otros) y los estudios que focalizan el lenguaje en una situación de enseñanza y aprendizaje. Esto sucede porque muchas veces los profesores consiguen hacer un diagnóstico de las dificultades de sus estudiantes, pero no logran una ruta didáctica para ampliar las competencias de lectura y escritura de los mismos. En otras palabras, los profesores tienen un saber satisfactorio sobre la lengua/lenguaje, pero sienten dificultades en planificar e implementar actividades con vistas al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. En esa línea de pensamiento, Rojo (2002) señala que en la carrera de Letras en Brasil, en el período de 1996 a 2005, los objetos de la enseñanza pasaron de los aspectos gramaticales (sustantivos, adjetivos, conjugaciones verbales, etc.) al texto, influenciados por las recientes teorías sobre los

estudios del lenguaje, pero que en las prácticas de la enseñanza de la lengua en la clase, el texto sigue siendo utilizado como soporte para la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua estándar. Las reales demandas lingüísticas, es decir, las competencias lingüísticas de los estudiantes (refutar, hacer sugerencias, leer y escribir, etc.), por lo tanto, aún siguen siendo marginalizadas.

- Los trabajos de perspectiva *aplicada*, aunque con aportes teórico-metodológicos diferentes, procuran cartografiar los diseños didácticos realizados por profesores en sus clases de la lengua. Analizando la transposición didáctica del género del discurso *carta al lector* como objeto de la enseñanza en una escuela primaria de Londrina, en la provincia de Paraná, Nascimento (2011) reflexiona sobre los movimientos observables del profesor que semiotizan los objetos a enseñar permitiendo transformarlos en objetos enseñados. Ella ha evidenciado que la acción del profesor en una situación particular de enseñar desarrolla gestos didácticos (cf. Schneuwly, 2010) específicos que ayudan a comprender el modo por el cual se da la transformación del objeto de la enseñanza que los regula.

En la perspectiva *aplicada* de investigación, se distinguen trabajos que:

1. Proponen un análisis a partir de la teoría de la movilización de saberes propuesta por Perrenoud (2000) y suman, además, algunos aportes teóricos que proponen a la actividad docente como trabajo. Un ejemplo en ese sentido es la teoría sobre el trabajo docente, inspirada en la Ergonomía del trabajo, propuesta por Egin (2000) y resignificada por los estudios sobre el trabajo docente de Tardiff & Gauthier (2004). Para ellos, el trabajo docente es referenciado por saberes oriundos de

diferentes campos (académico, cultural, religioso, familiar, etc.), inclusive saberes de su propia práctica (campo escolar).

2. Aquellos, cuyo análisis en general, focalizan las producciones orales y/o escritas de los estudiantes, buscando aportes teórico-metodológicos en diferentes áreas de conocimiento, como por ejemplo, en las áreas de la Educación, Lingüística, Sociolingüística, Sociología del Lenguaje, etc. En este tipo de investigación, el modelo de análisis es construido en función del objeto a ser analizado.
3. Investigaciones han usado conceptos o nociones de diferentes áreas del conocimiento (*sedimentación* – de la Geología, *catalización* – de la Química, *elementarización* – de la Ingeniería, entre otras) para comprender las problemáticas de la enseñanza, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que las componen. Es en esa perspectiva que Signorini (2004) propone que se estudien las prácticas docentes a partir de los estudios transdisciplinarios, cuyos aportes teóricos combinados pueden dar cuenta de los sentidos que componen esas prácticas.

Bunzen (2006), por ejemplo, en esa perspectiva de investigación, recurre a la metáfora de la “caja negra” de avión para estudiar *los manuales didácticos de la Lengua Portuguesa* utilizados en las escuelas brasileñas. Para él, esos manuales reflejan y refractan los juegos de intereses, en el sentido propuesto por Latour (2004), puestos en escena por los diferentes espacios que controlan el campo educativo. En ese sentido, los manuales didácticos de la lengua en Brasil, concluye el autor, presentan una especie de *hibridación*, tanto de los objetos de la enseñanza como de los

aportes teórico-metodológicos para poner en práctica la enseñanza de la Lengua Materna.

Los estudios que tratan sobre *el empleo del lenguaje en interacciones con fines didácticos*, categorizados también como *reflexivos*, toman en general como referentes las descripciones de los usos ordinarios del lenguaje. Los estudios realizados por la Sociolingüística Interaccional son representativos en ese respecto.

- Tales estudios se enmarcan en la visión de la Sociolingüística y de la Pragmática. La primera, definida como el estudio de la lengua en relación con la sociedad o el modo en que los diferentes grupos sociales emplean el lenguaje en distintos contextos, basado en un análisis empírico y situado (Romaine, 1996). La pragmática, entendida como teoría del uso lingüístico que ha dejado de plantearse como un capítulo del análisis lingüístico para convertirse “en una perspectiva, en una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales” (Casamiglia- Blancafort y Tusón Valls, 2001, p. 23).

Estos trabajos describen las variedades lingüísticas utilizadas por estudiantes y profesores en situaciones cotidianas del lenguaje y apuntan hacia la necesidad de que la escuela tenga en cuenta esos usos en la sala de clase para que las interacciones y el aprendizaje sean más significativos y productivos. Bortoni-Ricardo (2010), por ejemplo, en una obra cuyo título es “Nós cheguemu na escola, e agora?” llama la atención sobre los usos de otras variantes lingüísticas utilizadas por estudiantes (y también por los

profesores) en sus interacciones. Sin embargo, los profesores en la clase de la lengua parecen no reconocer esos otros usos lingüísticos como legítimos y esto crea tensiones y distorsiones en las interacciones entre ellos y los estudiantes. Desde una perspectiva cercana a la Antropología, la Etnografía del habla de Hymes (1964; 1971) ha atendido al repertorio verbal y comunicativo en el interior de una comunidad de habla. Sin embargo, como sugiere Kleiman (2002), estos estudios –de la Sociolingüística, de la Antropología Lingüística o de la Etnografía del habla–, aunque legítimos, no dan cuenta de la complejidad de los usos del lenguaje en una situación de enseñanza y aprendizaje. Esto sucede porque la lengua asume un doble objetivo. Ella es, al mismo tiempo, objeto y herramienta de enseñanza y aprendizaje, y esto complejiza la dinámica de sus usos. Otros investigadores [Sinclair y Coulthard (1975); Green (1976); Mehan (1979), entre otros], interesados en los análisis pragmático y funcional del lenguaje, describen los rituales, las expectativas y las convenciones de interacción que conforman el orden social de la clase considerando los aspectos verbales y no verbales de la misma. Labov (1972), por ejemplo, ha demostrado que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema de la lengua y que todos los hablantes manejan más de un estilo. Los trabajos realizados en esta línea mostraron que no todos los estudiantes tienen iguales oportunidades de participar y, por lo tanto, de aprender, al poner en evidencia que la participación de los estudiantes depende no solo de las convenciones que se construyen en el aula, sino también del grado de conocimiento sociocultural. En esa perspectiva de investigación, Cazden (1988) sostiene que la expresión oral permite

someter a reflexión los procesos mediante los que los estudiantes relacionan nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que emplee el profesor. Stubbs (1976; 1983) también ha analizado las interacciones verbales en el aula limitándose al análisis de la conducta lingüística a través de los intercambios verbales entre docentes y estudiantes.

Los estudios sobre *el empleo del lenguaje en interacciones con fines didácticos* nombrados como *aplicados* investigan las interacciones en la clase de la lengua apoyándose en los estudios con diferentes aportes teórico-metodológicos.

- En una perspectiva interaccional, Cazden (1991) afirma que existe una gran asimetría entre el maestro y los estudiantes en el control del derecho a hablar. El maestro tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona, puede llenar todos los silencios e interrumpir a cualquier hora y puede hacerlo desde cualquier lugar de la habitación y en cualquier tono de voz. Para él, el diálogo pedagógico tiene funciones reguladoras y constructivas que posibilitan el tránsito de la heteronomía a la autonomía, en términos de Burbules (1999), lo que hace crear oportunidades y ocasiones para que los estudiantes construyan su propia concepción de sí mismos, del mundo y de los demás.
- En una perspectiva dialógica del lenguaje, Burbules (1999) sostiene que la interacción en el aula es una relación comunicativa que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo. En esta práctica se ponen en juego tanto los aspectos intelectuales como los sentimientos recíprocos de

interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes. En ese sentido, el diálogo entre maestros y estudiantes en el ámbito escolar ha sido y continúa siendo objeto de interés porque es a través de él que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Varias descripciones del habla en interacción en la sala de clase (Mehan, 1979; 1985; McDermott y Gospodinoff, 1981; McHoul, 1990; Gumperz, 1991; Lerner, 1995; Batista, 1997; Wells, 1999; Gabbiani, 2000; Cazden, 2001) apuntan los aspectos que hacen del habla interactiva en el aula un ambiente propicio al control social de los estudiantes por parte del profesor y de la escuela, aunque no sea la intención de la actividad interaccional en que estudiantes y profesores están implicados. Es consenso entre esos investigadores que si la secuencia IRA⁸ sirve para la reproducción más de lo que para la producción del conocimiento, ella puede servir también hacia la construcción de la autoridad del profesor con propósitos micro interaccionales de mantenimiento del orden disciplinar en las actividades escolares y, quizás en una dimensión mayor, para la formación de trabajadores disciplinados, aquellos que hacen lo que de ellos se espera, sin cuestionar (Bowles y Gintis, 1976). Andreoli (2007) en esa línea de investigación, ha investigado también, sobre la duración y la característica de los silencios en clases de todos los niveles, desde el elemental hasta el nivel universitario. La investigadora apunta que cuando “los maestros hacen preguntas a los estudiantes, es común que esperen un segundo o menos para que ellos inicien una respuesta. Cuando el estudiante cesa de hablar, el maestro inicia su reacción o plantea la

⁸ Iniciación – respuesta – evaluación (IRA) secuencia que predomina en el discurso en la sala de clase apuntada por Sinclair y Coulthard (1975).

siguiente pregunta en menos de un segundo. Ese tipo de estudio tiene la prerrogativa de poner el silencio como una estrategia de interacción.

Por lo tanto, los estudios sobre *la transposición didáctica y sobre el empleo de la interacción con fines didácticos*, en los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Lingüística Aplicada, con base en teorías oriundas de diferentes áreas del conocimiento (de la Sociolingüística Internacional, de la Etnografía del Habla, de la Psicología del Aprendizaje, entre otras) han procurado construir una base transdisciplinaria para comprender las interacciones en las salas de aula, especialmente en la construcción de los objetos de la enseñanza en esos espacios.

En la literatura analizada, aunque originaria de campos de estudios diferentes, parece haber un consenso sobre la necesidad de mirar las prácticas de la enseñanza teniendo en cuenta toda su complejidad.

De esa manera, las diferentes perspectivas de estudios de la *transposición didáctica en el área de la Lengua Materna y del empleo del lenguaje con fines didácticos* presentadas conllevan algunos puntos de acuerdo que pueden ser reseñados:

1. La transposición didáctica es construida como proceso con una dinámica típica que revela una construcción marcada por idas y vueltas. Algunos trabajos analizados no explicitan claramente la noción de proceso, pero en su lectura es posible identificar “señales” de que así los conciben.
2. Los objetos de la enseñanza responden a las tensiones de los diferentes campos del saber que condicionan el proceso didáctico en el área del lenguaje. El pasaje del estudio de los aspectos gramaticales al estudio del texto, en el área de la Lengua Materna en Brasil es, por ejemplo, el resultado de los recientes avances en las investigaciones de la Lingüística

Textual, de la Pragmática Lingüística, de la Sociolingüística, de la Psicología de la Educación, entre otras.

3. Se extrae de esos estudios una concepción (co)construida de aprendizaje donde la lengua ejerce un papel mediador. Esas investigaciones asumen siempre, o casi siempre, un enfoque socio-constructivista.

Aunque esos estudios han avanzado bastante –analizan las prácticas de la enseñanza como *procesos cambiantes*, contruidos y atravesados por diferentes elementos, el hecho de construir un enfoque metodológico característico para analizar procesos en construcción, etc. –tiene aún varias preguntas sin respuestas, como por ejemplo: ¿Cuáles son las características de ese proceso? ¿Cómo la enseñanza de la lengua como proceso es condicionada localmente y por sus constructores? ¿De qué manera favorece la construcción de los objetos de enseñanza realizada en la planificación didáctica y en la clase de la lengua al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes?

El análisis de la bibliografía presentada parece compartir también la importancia de la continuidad de investigaciones que cartografien las configuraciones de la transposición didáctica en la Lengua Materna y de los modelos de interacciones trabajadas en la sala de clase para que las prácticas de la enseñanza sean más productivas. Son, por lo tanto, esos apuntamientos que nos animan a proponer la necesidad de explicitar algunas características que permitan identificar las configuraciones, aunque provisionarias, del proceso de la transposición didáctica.

A partir del estado del arte, se señalan dos frentes de estudio en el campo de la Didáctica de la Lengua para comprender la transposición didáctica. Uno que se apropia de conceptos (hibridación, catalización, elementarización, género del discurso, etc.) de

otras áreas del saber con el intento de tener en cuenta dimensiones del proceso antes no consideradas. Los estudios que componen este frente de trabajo son de naturaleza más teórico-reflexiva. El otro frente de estudio procura focalizar el uso del lenguaje en el proceso de la enseñanza en sí mismo. En esa línea de investigación están los trabajos que analizan cómo los avances en el área de los estudios del lenguaje influyen los modos pensar y concretar la enseñanza en la sala de clase (Gomes-Batista, 2006; Aparicio, 2006, Bortoni-Ricardo, 2010, por ejemplo). Son necesarios, por lo tanto, estudios que cartografían los modos de negociar y construir los objetos de la enseñanza para y en las clases de la lengua, de modo que ayuden a los estudiantes a apropiarse de los arquetipos de la lengua y se tornen más competentes en sus usos en diferentes situaciones comunicativas.

1.5. A propósito de la construcción del territorio teórico

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema construido para el estudio propuesto en esta tesis, existe la necesidad de construir un enfoque transdisciplinario. La transdisciplinariedad como dispositivo teórico presupone una racionalidad más abierta que va más allá de los campos disciplinares; una postura capaz de dialogar entre y con esos campos, la historia de la vida y de la institución. En esta perspectiva, el debate epistemológico se ancla en un proceso de cambio de actitud, de construcción de una ética que sea capaz de convivir y relacionarse con la multiplicidad social, política, filosófica y cultural. Esa perspectiva asume la incapacidad humana de conocer todo. Así, ninguna teoría sola consigue dar cuenta y explicar las singularidades y las especificidades de los objetos en estudio. Esto implica reconocer la incompletitud de la ciencia. Esa actitud exige de los investigadores la sensibilidad y la intuición como principios éticos para consigo mismo, con los varios abordajes de conocimiento y con lo

otro que diverge de nosotros. En esa perspectiva, ningún saber es superior al otro. Prevalece la apertura y la sensibilidad frente a las diferencias.

Se plantea entonces para esta investigación una actitud que busca contribuciones teóricas y metodológicas en diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, se consideran en este estudio aportes de los enfoques Socioculturales para el estudio de la construcción del discurso en la planificación didáctica y en la clase de la Lengua y de la Sociolingüística Interaccional (Hymes, 1972; Philips, 1972; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Batista, 1997; Erickson & Mohatt, 1982; Cazden, 1988; Gumperz, 1982; Tannen & Wallat, 1982; Matêncio, 2001; Rojo, 2007; etc.) como marco teórico para comprender cómo se organiza el habla de los profesores y el sentido de sus acciones. Son convocados también algunos aportes de la Etnografía (André, 1998; Aparício, 2006; Erickson, 1993, etc.), resignificados para estudios de la práctica de la enseñanza que permitan ampliar las discusiones y construir conocimientos acerca de los procesos educativos focalizados.

En la perspectiva de la Interacción, se toma el habla como un discurso (Bakhtin, 1979; Rojo, 2000; 2006; Matêncio, 2010; entre otros) para analizar las interacciones de los profesores en el proceso de construcción de los objetos de la enseñanza, en las dos instancias de la transposición didáctica aquí focalizadas. En ese sentido, se asume que los truncamientos y digresiones⁹, tanto en el habla de los profesores como de los estudiantes, se configuran como una ocasión propicia para acercarse al conocimiento de los procesos mediante los cuales los profesores y los estudiantes construyen saberes.

⁹En términos de Andrade (1993), la digresión implica la substitución de un dominio de relevancias (tópico discursivo, es decir, el asunto de la actividad textual) por otro dominio diferente, que suspende momentáneamente el dominio anterior.

Finalmente, se toman referentes también del campo de los estudios del lenguaje, especialmente aquellos que recurren a la utilización de la lengua en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Kleiman, 1992; 2004; Rojo, 2000; 2008; Schneuwly, 2004; 2005; 2010; Cordeiro y Glais, 2004; Bortoni-Ricardo, 2010; entre otros) con énfasis en los que apuntan a las nuevas disposiciones del plan de estudios para la enseñanza de la Lengua. Asimismo, se retoman los estudios sobre transposición didáctica de la escuela francesa (Verret, 1975; Develay, 1990; Chevallard, 1991; Joshua, 1998; Canelas-Trevisi, 2005) y de la escuela de Ginebra o en ella inspirados (Machado, 2004; Schneuwly, 2005; Bronckart, 2005, etc.).

1.6. A propósito de las decisiones metodológicas

La configuración de la investigación, en los primeros momentos, es exploratoria en relación con los procesos que involucran instancias de negociación de los objetos de la enseñanza tanto entre los profesores como entre los profesores y los estudiantes. Para estudiar los dos niveles de la transposición didáctica se consideran la planificación y las clases de lengua analizadas en este estudio como “*eventos discursivos*” (cf. Mingueneau, 2001). Una vez definidos esos eventos y su dinámica, la configuración de la investigación se caracteriza como descriptiva, dado que aspira a describir las negociaciones de los objetos de la enseñanza entre los participantes de la investigación (profesores y estudiantes de las clases de la lengua) sobre los objetos de la enseñanza por ellos construidos en dichos eventos discursivos. En otras palabras, son analizados en este estudio los discursos de los sujetos (en las interacciones durante la planificación, clases y entrevistas) para comprender lo que ellos significan o construyen en sus prácticas de planificación y en el desarrollo de sus clases.

Se destaca también que este trabajo no pretende identificar las posibles diferencias entre lo que se propone y lo que se concreta. Sin embargo, esto no significa

que no se debe tomar una posición en la explicación/análisis de los datos de la investigación. Por el contrario, es necesario posicionarse en la construcción de los conocimientos con los cuales el investigador, en el campo de la Didáctica de la Lengua, se compromete, con la finalidad de no buscar simplemente describir y explicar los hechos, sino también posicionarse en relación a los datos de la investigación ofreciendo referencias y **comprensiones** a los problemas estudiados (cf. Kleiman, 2002, p.189).

En este estudio se toman como base empírica los materiales producidos en la clase de la lengua, las notas de campo, las entrevistas, las interacciones entre los profesores en el momento de la planificación didáctica, y las interacciones entre profesores y sus estudiantes en la clase de la Lengua Materna, de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém, provincia de Pará en la región norte de Brasil. La elección se debe a que esta escuela es un campo de pasantía para los estudiantes de las carreras de Letras y Educación en esa ciudad.

Se busca comprender “las redes de significados” (cf. Moita-Lopes, 2006) construidas por los profesores, que sirven de referencia para los estudiantes de la carrera de Letras, al planificar y al ejecutar sus clases de la Lengua Materna. Se identifican las transformaciones ocurridas en los saberes tanto en las interacciones entre los maestros en la planificación didáctica como entre estos y sus estudiantes en la clase. Por lo tanto, se aspira a reconstruir la "red de significados" de la que habla Moita-Lopes.

Las interacciones son analizadas tomando como referente la tipología de los discursos en el aula propuestas por Cazden (1998), Philips (1972) y Erickson & Mohatt (1982). Los autores proponen investigar el habla en interacción en el aula a partir de los patrones de variaciones pragmáticas en los intercambios interaccionales entre profesor y estudiante. Ellos proponen una clasificación para los actos del discurso (cf. Sinclair y

Coulthard, 1975) con cuatro categorías distintas: *solicitantes*, *directivos*, *interrogativos* e *informativos*, teniendo en cuenta, entre otros criterios, la respuesta esperada. Partiendo del análisis de la conversación, estos investigadores parecen traer nueva luz a la materia en cuestión. La taxonomía, en sus términos, toma en consideración la ubicación estructural (actos iniciadores o sólo iniciadores) y la respuesta esperada. Ellos separan los pedidos (llamados de solicitantes) y las preguntas (llamadas de interrogativos) en clases distintas de los directivos. En los actos iniciadores que esperan respuesta no verbal (RNV) obligatoria, los autores incluyen los solicitantes y directivos, y en los actos iniciadores que esperan la respuesta verbal (RV) obligatoria incluyen los interrogativos y los informativos.

En las interacciones que serán analizadas, la base de la interacción resulta de la identificación con el *abordaje comunicativo del tipo autoridad*, combinado con un *discurso interactivo* (cf. Tsui, 1994), una vez que esas interacciones ocurren en el aula. La idea es, por lo tanto, y a partir de los *modus operandi* de la organización de las interacciones en la planificación y en la clase analizar la construcción de los objetos de la enseñanza llevada a cabo. Se realizaron estadías en la escuela acompañando a los docentes en dos sesiones (cerca de 40hs) de planificación didáctica y en 40hs de clases de la Lengua Materna, donde los docentes investigados llevaron a cabo las actividades construidas en las sesiones de planificación didáctica. La observación de las clases, registrando las acciones de los maestros a través de notas de campo, el registro en audio de las clases, la recolección de los materiales producidos por los estudiantes y las entrevistas con los docentes fueron herramientas resignificadas desde la Etnografía para construir la base empírica de esta investigación.

1.7. La estructura de la investigación desarrollada

En la introducción se ha intentado resumir el estudio desarrollado desde el planteo del tema, el problema y las preguntas de investigación. En ella se presentan también los motivos que dieron origen al estudio sobre la transposición didáctica y su importancia en y para el campo de la Didáctica de la Lengua. Se anuncian las decisiones teóricas y metodológicas para conceptualizar y analizar el objeto de investigación propuesto.

En el capítulo 2 son presentados los marcos conceptuales que fundamentan la investigación. El capítulo está organizado en tres partes. En la primera, se discute el concepto de transposición didáctica con la intención de conceptualizar el objeto de investigación propuesto. Después se discuten los saberes que hacen referencia al proceso de transposición didáctica, presentándolos en tres niveles interrelacionados: saber de referencia, a enseñar y enseñado. Le sigue una discusión de los estudios sobre géneros discursivos y sus implicaciones para el proceso de transposición didáctica, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudios ginebrinos.

Después de conceptualizar la transposición didáctica, y procurando adentrar en otras áreas del saber para discutir nuestro objeto de investigación, en la segunda parte del capítulo, se discuten los estudios de la interacción y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se comienza esa segunda parte con la discusión de los estudios sobre la interacción cara a cara a través de los conceptos de “señales” de contextualización, modelaje y esquema de conocimiento. Consecutivamente se habla sobre la interacción en la clase en tres aspectos. El primero se refiere a los productos de la interacción con el aprendizaje a través del estudio de las formas culturales de organización del habla; el segundo se ocupa de los aspectos cognitivos de la interacción;

y el tercero aborda la interacción en la clase como discurso. En la última parte del capítulo, se presenta y se discute la noción de competencia en el campo de las ciencias del Lenguaje, asociándola con los conceptos de comunidad, registros lingüísticos y voz. Cerramos el capítulo trabajando el concepto de competencia lingüística que fundamenta los análisis sobre la transposición didáctica con vistas al desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes.

En el capítulo 3 se desarrollan y se discuten las decisiones metodológicas. El trabajo corresponde a un estudio de base interpretativa, con empleo de herramientas etnográficas para construir el proceso de trasposición didáctica como objeto de investigación, concentrándose en la planificación didáctica y en la clase. El capítulo está organizado de la siguiente manera: se comienza tratando de describir cómo los registros fueron contruidos y registrados y cómo fueron seleccionados estos registros para componer el *corpus* de la investigación. Durante la descripción de los datos, se presentan y se discuten los principios básicos de la investigación, según la perspectiva transdisciplinaria. También en este capítulo se presentan los principios básicos de la investigación etnográfica cualitativa-interpretativa que sirven de base para el trabajo. El capítulo cierra dando a conocer al lector la perspectiva de análisis de los datos.

El capítulo 4 se centra en la primera instancia de la transposición didáctica – la planificación. En él se analiza cómo los profesores participantes de esta investigación construyen las secuencias de actividades didácticas en las sesiones de planificación. Más específicamente, se identifican cuáles son los objetos de la enseñanza contruidos por aquellos profesores propuestos para sus clases. Además, se identifican las transformaciones ocurridas en los saberes de referencia para transformarlos en saberes a enseñar.

En el capítulo 5 se analiza la segunda instancia de la transposición didáctica, es decir, la construcción de objetos de enseñanza en la clase de la Lengua Materna. En este capítulo, se identifican las rutas didácticas que los profesores realizan en la clase para concretar la enseñanza de los objetos elegidos en las sesiones de planificación didáctica. Los trayectos o recorridos didácticos desarrollados por los profesores son evidenciados a partir del conjunto de las clases llevadas a cabo en tres salas del aula del sexto año de la escuela primaria.

En el capítulo 6 se hacen las consideraciones finales para reflexionar sobre la investigación. En esta etapa, se retoman los objetivos de la investigación puntuando sus resultados y se discuten las implicaciones del proceso de transposición didáctica emprendido por los profesores para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. En la última parte del capítulo se da a conocer algunas derivaciones de este estudio planteando futuras problemáticas.

CAPÍTULO 2 – El territorio teórico de la investigación

2.1. Introducción

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema para el estudio propuesto, se requiere construir un territorio teórico transdisciplinario para la investigación. Por lo tanto, se presentan las incursiones realizadas en las áreas de las Didácticas Específicas (de la Matemática y de la Lengua), de la Sociolingüística Interaccional, del Análisis de la Conversación, de la Etnografía del Habla, de la Educación y de los Estudios del Lenguaje para conceptualizar el objeto de investigación propuesto en este trabajo. En este sentido, en la primera parte del capítulo se discute el concepto de transposición didáctica, analizando como él ha ido siendo apropiado por los investigadores en las Didácticas de la Matemática y de la Lengua para investigar las prácticas de la enseñanza. A continuación, a partir de los estudios de la Sociolingüística Interaccional, del Análisis de la Conversación y de la Etnografía del Habla, se aborda la interacción en la sala de clase con el intento de construir un marco conceptual que permita analizar el proceso didáctico teniendo en cuenta sus diferentes y heterogéneas dimensiones. En ese sentido, se asume la interacción en el aula como un discurso que trae a la superficie los diferentes elementos que componen las dimensiones del proceso de transposición didáctica y que serán tenidos en cuenta en este estudio. Se cierra el capítulo analizando las investigaciones en las áreas de la Educación y de los Estudios del Lenguaje que discuten la noción de competencia con la intención de comprender cómo la transposición didáctica analizada en esta investigación influye en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

2.2. La transposición didáctica¹⁰

La primera incursión que se planteó para construir un marco teórico que tenga en cuenta la heterogeneidad del proceso didáctico se realizó en el campo de la Educación, más específicamente en dos áreas que estudian el lenguaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en aquellas que apuntan las nuevas disposiciones del plan de estudios para la enseñanza de la lengua en Brasil.

Como el objetivo principal de este trabajo de investigación es comprender cómo los profesores de una escuela pública primaria construyen los objetos de enseñanza en y para sus clases de la Lengua Materna, un concepto que fue muy productivo para entender esa construcción es lo que Chevallard (1991) denominó *transposición didáctica*.

El concepto de transposición didáctica tuvo su origen con el sociólogo Michel Verret, en 1975, en Francia. Sin embargo, en 1982, Yves Chevallard y Marie-Alberte Joshua lo utilizaron para analizar y discutir las transformaciones sufridas por el concepto de *distancia* en el campo de la Matemática, entre el momento de su introducción en 1906, por Frechet, en el "saber de referencia", y el momento, de su introducción en el año 1971 en los programas de geometría del séptimo grado. En otras palabras, ellos analizaron la transformación del conocimiento matemático nacido del campo científico hasta su adecuación a las clases por parte de los maestros, de manera que los estudiantes pudieran entender este conocimiento.

De esa manera, la transposición didáctica es la trayectoria de las transformaciones ocurridas en el saber de referencia hasta tornarse un saber de la sala

¹⁰ Las reflexiones sobre trasposición didáctica que componen esta sección fueron presentadas en el XVI Simposio Internacional sobre géneros del discurso – SIGET, en la Universidad Federal do Paraná, en la ciudad de União da Vitória –PR, con el título “Género del discurso cómo categoría organizadora para la transposición Didáctica en la Lengua Materna”.

del aula. En esta mirada, la transposición didáctica presupone la existencia de un proceso en el cual un contenido designado como saber a enseñar sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo llevan a tomar espacio entre los objetos de la enseñanza.

La transformación del saber para el aula (cf. Alves, 2001; Machado, 2009), sin embargo, ha sido interpretada como una mera simplificación de los conocimientos con el fin de adecuarse mejor en la clase. A eso respecto señala Pino Alves (2001):

Somos llevados a interpretar que el saber a enseñar es sólo una mera simplificación formal o trivialización de objetos complejos que componen el repertorio de saberes de referencia. Esta interpretación es errónea, y genera interpretaciones ambiguas de las relaciones escolares porque muestra la ausencia de la complejidad del proceso del saber. (p. 225)

En las transformaciones sufridas por los saberes de referencia son tenidos en cuenta una serie de factores que influyen en el aprendizaje de ese nuevo contenido – saber a enseñar. Así, se adecúa el saber en una secuencia (que la mayoría de las veces es anacrónica en su lenguaje) de problemas, consignas y actividades, con el intento de catalizar el aprendizaje. Esas transformaciones son necesarias, pues en los saberes de referencia están involucradas otras funciones, que señalan la necesidad de hacer adecuaciones a la realidad del aula. El saber de referencia es un saber depurado, limpio y, en cierta medida, un saber acabado. Y desde el punto de vista del constructivismo social, ese tipo de saber no es muy productivo para la sala del aula.

En el proceso de la transposición didáctica existen de tres niveles del saber: *el saber de referencia*, *el saber a enseñar* y *el saber enseñado*. Cada uno con su propia comunidad autónoma, con sus representantes o grupos. Ligando esos niveles se encuentra la *noósfera*, que constituye una esfera de acción donde los protagonistas actúan en la transformación del saber.

La noósfera involucra personas o instituciones que influyen en el sistema de enseñanza, es decir, todo personaje o institución social, económica y política que condiciona las transformaciones sufridas por el saber integra la noósfera. Es en ella que ocurren las tensiones inevitables, donde los varios actores de los diferentes campos sociales, en términos de Bourdieu (2003), negocian sus intereses, puntos de vista, etc. A ese respecto afirma Chevallard:

En la noósfera (...) los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (...), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de las disciplinas que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político) [Chevallard, 1991, p.9].

La noósfera involucra, por lo tanto, el sistema didáctico, tornándose la dimensión donde son discutidos los problemas y debatidas las soluciones por sus principales representantes, responsables de “la autonomía de su funcionamiento” (Chevallard, 1991). Ella es el centro de las operaciones del proceso de transposición didáctica, donde se intentan delimitar las competencias, las responsabilidades y los poderes de cada una de las personas que participan en este proceso. Este es el espacio en el cual se intentan definir los programas que responden a las necesidades y los deseos de la sociedad, haciendo los ajustes que se deben guardar y mantener del saber de referencia y el modo de operar las transformaciones para la sala de clase. La noósfera se configura, de esta manera, como el “hilo” conductor de la transposición didáctica.

Es en la noósfera, por lo tanto, que las exigencias de la sociedad son discutidas en relación con los saberes, procurando delimitar lo que puede ser modificado y de qué forma, para tornar compatibles las exigencias del sistema didáctico y del entorno.

2.2.1. Los niveles del saber

2.2.1.1. *El Saber de Referencia*

El Saber de Referencia es el saber inicial que es tomado como base para la definición del saber a enseñar. Es construido, en general, en el interior de la comunidad científica, donde también pasa por distintas transformaciones, hasta convertirse en público.

Un ejemplo de estas transformaciones es la publicación de un saber en revistas de determinada comunidad científica (como, por ejemplo, en el área de los estudios del lenguaje, los artículos publicados en revistas especializadas en estudios lingüísticos, siendo objeto de debates, revisiones y controversias). Antes de su publicación, ese saber accede al proceso de construcción científica del área específica donde se origina. Cuando el saber es publicado, éste se ha depurado y se expresa de una manera que no retrata las características de su construcción. En algunas ocasiones, ni siquiera se utiliza el mismo lenguaje, pues para comunicar un saber se utilizan diferentes lenguajes con el fin de convencer al público académico. Este nivel del saber es desarrollado por los responsables de su construcción y desarrollo dentro de las comunidades de investigación, es decir, los investigadores del área. La construcción de este nuevo saber por el investigador, en general, comienza con la búsqueda de una respuesta o solución a un problema. En esta búsqueda, el investigador atraviesa diferentes caminos en su razonamiento que no siempre son evidenciados en sus artículos, debido al grado de informalidad que lo llevó a realizar el descubrimiento. Este proceso se denomina "contexto de descubrimiento", pues implica decisiones y tentativas de respuestas a una pregunta, o soluciones a un problema. Por otro lado, en la filosofía de las ciencias se habla del contexto de justificación y de cómo se liga o entrecruza con el de descubrimiento.

Con el objetivo de formalizar su solución, sin embargo, los científicos tienen que abrir mano de la informalidad, realizar análisis y valoraciones de las evaluaciones sobre la solución propuesta. Así el trabajo o artículo se puede publicar, ya que de esta manera se ajusta el trabajo a la comunidad científica, a través del lenguaje y las normas propios de la misma. Este proceso se denomina "contexto de justificación". Al final, el trabajo tiene un carácter sistemático, con principio, medio y fin, sin mostrar los conflictos que tuvieron lugar en el contexto de descubrimiento.

Desde el descubrimiento hasta la publicación del trabajo, se identifican dos momentos en el proceso total, y entre uno y otro hay un proceso racional de rediseño que elimina elementos emocionales y de procedimiento, valorando el hilo lógico. Aquí, en cierto modo, hay una transposición, no didáctica, pero, se puede decir, científica, que se caracteriza por una despersonalización y redefinición del saber. Después de ese proceso, pasa a componer el conjunto de objetos de saberes disponibles que pueden ser designados como objeto a enseñar. Ese procedimiento también integra la noósfera. Los factores que inciden en la selección del objeto del saber son de índole diversa: histórico-culturales, sociales, específicamente escolares, etc. En las palabras de Chevallard:

Los contenidos del saber que han sido seleccionados como contenidos que deben enseñarse (explícitamente en los programas; implícitamente por medio de la tradición que evoluciona en la interpretación de los programas), en general, preexisten al movimiento que los designa como tales. Algunas veces, sin embargo (y más a menudo de lo que se podría esperar), son auténticas creaciones didácticas, suscitadas por las «necesidades de la enseñanza». (Chevallard, 1991, p. 41)

2.2.1.2. El Saber a Enseñar

El saber a enseñar corresponde a la segunda fase de transformación del saber de referencia. Este se materializa en la producción de manuales escolares, libros de texto de formación universitaria, programas escolares que son dirigidos a los estudiantes

universitarios y profesores de educación básica. Aquí, el saber es reestructurado para la enseñanza en un lenguaje más adecuado, siendo "recortado" y reorganizado nuevamente en una forma lógica y atemporal. Los autores de manuales de enseñanza, los especialistas de las distintas asignaturas, los profesores y la opinión pública en general, a través del poder político que influyen de distintas formas en la transformación del saber, son ejemplos de los actores que intervienen en este nivel del saber. Este es el grupo de personas o instituciones que va a determinar cuáles de las transformaciones son realizadas. De esta manera, se genera una nueva forma de saber, más cercana a la escuela, que dista del saber de referencia y es lo que se denomina saber a enseñar.

Chevallard (óp. cit.) llama despersonalización al proceso por el cual pasa el saber de referencia en las transformaciones sufridas hasta tornarse un saber a enseñar. Esto se debe a que él –el saber de referencia– sufre una descontextualización, produciéndose la pérdida de su contexto original. El saber de referencia es reemplazado por otro, se realiza una especie de “recorte” para que después sea reconstruido por los actores del sistema didáctico, lo que permite una nueva estructura y organización. Por lo tanto, este saber recibe una nueva configuración dogmática, de manera ordenada, acumulativa y con alguna linealidad, convirtiéndose en un saber con una secuencia lógica. Este trabajo realizado en la noósfera hace que el saber a enseñar pierda el contexto de su origen y sea substituido por un nuevo contexto. Esta es otra característica del saber a enseñar, la pérdida de cualquier ligación del saber de referencia con el medio epistemológico que lo creó (saber de referencia) a través de un proceso llamado desincretización. Estos saberes son reconstituidos en un nuevo contexto epistemológico. En este sentido, expresa Chevallard:

los procesos de despersonalización, desincronización y descontextualización, por los cuales pasa el saber de referencia, hacen que él sea desprovisto de su contexto epistemológico, histórico y del lenguaje

propio. Como saber a enseñar, se obtiene un saber con una nueva apariencia, una nueva organización a histórica, un nuevo nicho epistemológico y de validez dogmatizada. (Chevallard, óp. cit. 57).

Al contrario del saber de referencia, que, después de haber sido legitimado por la comunidad científica se convierte en parte de la cultura de la humanidad, el saber a enseñar y sus objetos pueden no sobrevivir hasta el final del proceso de transposición didáctica, tornándose obsoletos en el contexto de la escuela o banalizados en el contexto sociocultural. La supervivencia del saber a enseñar y de sus objetos depende de su *presentación didáctica*, construida a partir de las presiones de los grupos de la noósfera, en función del “análisis de las condiciones y de los marcos en los que ella (presentación didáctica) se lleva a cabo” (Chevallard, 1998). Sin embargo, estas acciones tienen como intento compatibilizar las necesidades de la sociedad y del entorno, y mejorar la enseñanza con el aumento del aprendizaje. De este modo, el propio sistema educativo es también fuente de contenidos de enseñanza, que la tradición escolar consagra a lo largo del tiempo.

Dicho de otra manera, los contenidos científicos designados cómo saber a enseñar deben ser transformados y adaptados. No se enseñan tal como han sido formulados en el marco de las ciencias de referencia. Para que puedan ser aprendidos por los estudiantes tienen que sufrir cambios que, por un lado, los hagan accesibles y, por otro, les den una nueva coherencia.

2.2.1.3. El Saber Enseñado

En la tercera transposición, el saber se transforma en conformidad con la programación escolar. Es decir, es en esta etapa se produce la transformación del saber con vistas a la secuencia de las clases. En este lugar de transformación del saber a la sala del aula aparece la figura del maestro, que debe adaptar los saberes de los manuales didácticos (saber a enseñar) para que lleguen hasta los estudiantes. El maestro es el

actor principal de esta transposición, desempeña una función central en este nivel del saber.

El maestro, sin embargo, no es el único, los estudiantes y la administración de la escuela (director, coordinadores, profesores, etc.) también son representantes de ese nivel en la noósfera. Este proceso de transformación del saber a enseñar en saberes enseñados se denomina "transposición didáctica interna" porque se produce en el espacio escolar.

Este es el saber que llega a los estudiantes, después de sufrir dos transformaciones. En primer lugar, a través de la transposición didáctica externa, que transforma el saber de referencia producido por los investigadores en un saber con un lenguaje que sea más cercano a la escuela –el saber a enseñar–, y después, la transposición didáctica interna, procesada por el profesor para preparar sus clases, que transforma el saber a enseñar en saber enseñado.

En esta tercera transformación, el profesor acaba sufriendo la interferencia de otros miembros de la noósfera debido a la interacción que se produce entre ellos. Esto agrega otros intereses además de los que tuvo en cuenta en el proceso. Debido a esto, crea un nuevo entorno epistemológico que es, sin embargo, mucho más inestable, si se lo compara con el saber de referencia y el saber a enseñar. “En cada nueva transposición se crea un marco epistemológico nuevo (...) Dentro de cada nuevo marco, es posible reducir las dificultades de aprendizaje, disolverlas”, dice Chevallard (óp. cit., p. 81).

A propósito de las fuentes del saber, los conocimientos científicos son sólo una de esas fuentes, a partir de la que se elaboran algunas disciplinas escolares; también se construyen a partir de los conocimientos prácticos, los que provienen de las prácticas profesionales expertas. Martinand (1986) hizo extensivo el concepto de transposición

didáctica a los cambios que experimentan lo que él denominó *prácticas sociales de referencia*, es decir, actividades reales de un determinado grupo social que pueden servir de referencia para la construcción o el análisis de actividades escolares. En este sentido, expresa el autor:

Se debe, en un sentido inverso, partir de las actividades sociales diversas (que pueden ser las actividades de investigación, ingeniería, producción, y también de las actividades domésticas, culturales, etc.), que pueden servir de referencia para las actividades de investigaciones escolares y a partir de las cuales se examinan los problemas a resolver, los métodos y las actitudes, los saberes correspondientes. (p. 54)

Esas prácticas, de acuerdo con el autor, también sirven como una guía a los profesores, indicando los posibles saberes que podrán estar presentes en la clase. Ellas, sugiere el autor, funcionan principalmente como:

(...) guía de análisis de contenido, de crítica y de proposición. La idea de referencia indica que no podemos y no debemos ligar a una forma cerrada acerca de las competencias a adquirir las funciones, las responsabilidades y las competencias de la práctica real. Antes de todo debe dar los medios para localizar las concordancias y las diferencias entre las dos situaciones, en una práctica industrial (por ejemplo) es objeto enseñado, y tiene una consistencia que debe incorporarse a la escuela. (p. 27).

2.2.1.4. *Cómo sobrevive el saber*

Como dispositivo teórico, la transposición didáctica es un concepto que resulta útil para identificar el proceso por el cual se realizan transformaciones en el saber de referencia desde su origen hasta que llega a las clases (saber enseñado). Sin embargo, para llegar al profesor, el saber tiene antes que sobrevivir en el nivel del saber a enseñar. Para eso, Chevallard destaca algunas indicaciones de las características relevantes que el saber debe presentar para permanecer en la estancia del saber a enseñar. Estas características son:

- *El saber tiene que ser consensual.* El saber que llegará a sala del aula no puede presentar dudas acerca de su condición de "verdad", aunque sea

momentáneo. Esto permite que el maestro no tenga temor de estar enseñando algo que la ciencia en sí misma no sabe si es verdad y que los estudiantes no tengan dudas sobre si lo que están aprendiendo es correcto o no. "El sistema educativo parece no saber cómo diferenciar aquello que los estudiantes deben saber de aquello que la ciencia aún no sabe", afirma Chevallard.

- *El saber transpuesto debe buscar una actualización.* En este sentido, la actualización se presenta en dos formas: realidad moral y actualidad biológica. La primera, indica que el saber a ser transpuesto está conectado a los planes de estudio y muestra que él tiene una importancia reconocida por la sociedad y por sus pares. La actualidad biológica está directamente conectada a su área de especialización. El saber transpuesto debe estar de acuerdo con la ciencia vigente, dejando los conceptos superados para ser desarrollados sólo en una perspectiva histórica.
- *El saber tiene que ser operacional.* El saber que se desarrolla en la clase, según Chevallard, tiene que permitir generar una secuencia de actividades, tareas, o cualquier tipo de trabajo que tenga como objetivo la conceptualización del saber. Esta es una característica importante ya que se vincula directamente a la evaluación. Los saberes que no permiten generar algún tipo de actividad que pueda conducir a una evaluación de su aprendizaje están destinados a no permanecer en la escuela.
- *El saber debe permitir que haya una creatividad didáctica.* Esta característica implica la creación de actividades de uso exclusivo de la escuela, es decir, los objetos a enseñar distan de los saberes de referencia, convirtiéndose en creaciones que tienen existencia garantizada solamente

en la clase. Como es el caso de las actividades de escritura de texto en la escuela.

- *El saber ha de ser terapéutico.* El saber tiene que adaptarse al sistema didáctico, es decir, sólo permanece en la escuela aquél saber que ya se moldeó al sistema didáctico, dentro de las características resaltadas. Los que no atienden tales características quedan fuera de ella.

Así, la transposición didáctica debe tener como referencia múltiples fuentes de saberes. Las referencias expresadas en los documentos oficiales, propuestas curriculares estatales y municipales, los parámetros curriculares nacionales y otros documentos son algunos ejemplos de estas fuentes. Sin embargo, estos saberes no pueden ser transpuestos directamente a la sala del aula.

Por otra parte, la transposición directa de los documentos oficiales a la sala del aula sería casi imposible, pues esos documentos asumen diferentes niveles de concretización. Además, es necesario tener en cuenta la situación y el medio en los cuales la construcción del saber escolar acontece; de no hacerlo, la situación pedagógica está en peligro. Esto implica reflexionar sobre la manera en la cual la escuela trabaja con los saberes culturalmente producidos, y sobre que cuando son transpuestos a la escuela, esos saberes son convertidos en saberes escolares.

Como se mencionó anteriormente, los saberes tratados en la esfera escolar no son los mismos de la esfera científica, en los cuales se basan, sino que son totalmente distintos. Los saberes de la cultura se transforman en objeto de la enseñanza y aprendizaje en la escuela.

En este sentido hay varias formas de pensar la transposición didáctica. Una de esas formas implica pensarla como una simplificación de los objetos de la ciencia para

que puedan ser comprendidos por los estudiantes. Es casi una iniciación a las ciencias. El profesor precisaría, entonces, adaptar, facilitar, desarrollar esos saberes de una manera más sencilla o acorde a los estudiantes. En este caso, los saberes a enseñar son considerados una simplificación de aquellos que existen en su correlato en el campo de la ciencia. Para esa concepción por transmisión, la escuela tendría un papel eminentemente reproductor y preparador; y lo que estaría en cuestión sería la enseñanza de los contenidos. Es decir, se reduce la enseñanza a la transmisión de conocimientos ya elaborados y la evaluación a comprobar el grado en que el estudiante los re-transmite o reproduce. La falta de aprendizaje se debería a la falta de interés, capacidad, atención etc. de los estudiantes (Gómez Crespo y Pozo, 1998).

En oposición a esto, se puede pensar que la escuela no sólo "importa saberes", ella produce saberes didácticos, incluso cuando los "importa". La escuela es también una esfera social que se relaciona con las demás esferas sociales. Ella no es una especie de esfera inferior o pre-esfera que prepara los estudiantes para la vida en otras esferas (en particular, la esfera científica). Prueba de esto es que la escuela, como todas las otras esferas sociales, "produce" saberes específicos. En el ámbito de la Lengua, los géneros escolares (descripciones, narrativas y disertaciones) son ejemplos ilustrativos en este sentido. Además, la escuela también tiene como objetivo el desarrollo de competencias, lo que trasciende la enseñanza de contenido en el sentido estricto del término.

En esta perspectiva, Machado (2009, p. 3) recuerda que:

El término transposición didáctica no debe entenderse como la aplicación de una determinada teoría de referencia, sino como un conjunto de transformaciones que un determinado cuerpo del saber siempre sufre, con el objetivo de ser enseñado, lo que implica, invariablemente en desplazamientos, rupturas y transformaciones diversas.

En este segundo sentido, no se trataría, entonces, de simplificar los objetos. Lo que se produce es una redefinición de cuáles son las dimensiones de estos objetos que se

desean enseñar, ya que el objetivo no es formar físicos, geógrafos, lingüistas, matemáticos, etc. A partir de esta definición, los objetos tienen que ser descompuestos, recortados (y no simplificados) para que puedan ser aprendidos.

2.2.2. La transposición didáctica en la área de la Lengua

La adopción del concepto de transposición didáctica no ha tenido una aceptación general en el área de Lengua. Halté (1992), por ejemplo, considera que la diversidad de ciencias y de usos sociales del lenguaje que inciden en la enseñanza de la Lengua hace desaconsejable su uso y propone que se hable más bien de «ciencias implicadas». Según este autor, esta diversidad desvirtúa el propio concepto de transposición, ya que dichas ciencias afectan a aspectos muy diferentes de los contenidos de enseñanza. En relación con la concepción de enseñanza de la lectura en la escuela, afirma:

Ninguna disciplina científica de referencia puede pretender cubrirla exhaustivamente. Será propio de la didáctica construirla y esta construcción no se puede hacer más que trabajando en un espacio referencial multidisciplinar. (Halté, 1992, p. 76).

También Vargas (2004) discute la oportunidad del concepto aplicado a la enseñanza de la Lengua y propone el de *reconfiguración didáctica* para dar cuenta del modo como los conceptos propios de las ciencias del lenguaje se reconceptualizan en nuevos modelos a los cuales se integran en una nueva configuración teórica que supera la simple amalgama de conceptos provenientes de teorías lingüísticas, a veces contrapuestas (por ejemplo, de la lingüística estructural y de la gramática del discurso).

Esos autores entienden la Didáctica de la Lengua como una disciplina poco delimitada, con múltiples referentes teóricos y que, en cierto modo, se está construyendo como ámbito específico de investigación.

Sin embargo, Schneuwly (1995), Bronckart y Plazaola (1998), Petitjean (1998) y Reuter (2007), entre otros, reconocen las limitaciones del concepto inicial de

transposición didáctica, pero lo incorporan a su discurso y aceptan su utilidad por la distancia necesaria entre contenidos científicos y contenidos de la enseñanza porque:

- Enfatiza la diferencia de propósito en las sociedades en que ciertos contenidos del conocimiento humano son actualizados. La diversidad de contextos no permite seguir concibiendo la adopción de aportaciones de la lingüística o de las ciencias del lenguaje a la enseñanza en términos de simplificación de contenidos. Al contrario, la descontextualización de los contenidos científicos elaborados en estos ámbitos y la necesaria (re)contextualización, que exige encontrar nuevas coherencias que los legitimen y les den sentido, plantean el problema de la transposición didáctica en términos de nuevas complejidades añadidas.
- Ayuda a superar la ilusión de transparencia de los contenidos lingüísticos e incluso de los contenidos que provienen de las prácticas sociales que acompañan a menudo la enseñanza, y a iluminar los espacios donde adquieren sentido los contenidos escolares.
- Frente al enfoque unidireccional que caracteriza las propuestas de gramática pedagógica, los análisis y propuestas de contenidos formulados a partir del concepto de transposición didáctica tienen en cuenta la complejidad del sistema de enseñanza, donde se ponen en juego los tres polos del denominado triángulo didáctico: los contenidos, el alumno y el enseñante. Además, sitúan el sistema de enseñanza en el centro de un entramado contextual complejo, que tiene una incidencia insoslayable en las decisiones tomadas en la escuela: tradiciones de la enseñanza, valores y necesidades sociales, conocimientos socialmente compartidos, preparación de los docentes y otros.

Fuertemente inspiradas en los presupuestos anteriores, las directrices brasileñas para la enseñanza de la Lengua Materna (PCN) sugieren los géneros del discurso como uno de los saberes de referencia para la transposición didáctica en la escuela básica. Para los idealizadores del documento, los géneros del discurso, al materializarse en las prácticas del lenguaje, pueden ser una categoría capaz de organizar los objetos a enseñar sin perder de vista las prácticas sociales como un todo.

En el caso específico de la transposición didáctica de los géneros del discurso, es preciso, según Schneuwly (2004), a partir de las definiciones curriculares más generales, definir en cuáles objetos se centraría y con qué grado de profundización. En ese sentido él propone un movimiento en forma de "espiral".

En este caso, por ejemplo, al establecerse ciertos géneros del discurso como objeto de la enseñanza de la Lengua Materna (de acuerdo a las directrices curriculares brasileñas), sería necesario establecer también, para la enseñanza de esos géneros, relaciones más complejas, para que su reconstrucción sea lo más cercana posible a las esferas que le dieron origen. Esto se justifica porque, desde el punto de vista lingüístico, los géneros del discurso son instrumentos que miden las prácticas lingüísticas, y estando sus creaciones didácticas más próximas a los saberes de origen, podrían ser más productivas en la enseñanza.

Así, por ejemplo, para que se alcance la formación para la ciudadanía a través de la formación de lectores y escritores –uno de los objetivos establecidos por las escuelas brasileñas para la enseñanza de la Lengua Materna– es preciso que los sujetos lean periódicos, libros de literatura, que participen de discusiones con argumentos, etc. Esto significa incluir un camino de ida y vuelta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En lugar de simplemente facilitar estas acciones, se debe ir incrementando

mayor complejidad en las situaciones y actividades donde se involucren los contenidos para asegurar la apropiación de esos géneros y garantizar la participación en las prácticas sociales de las cuales esos sujetos participan.

De esta manera, a modo de ilustración, se puede (aunque no sea la única manera) iniciar el trabajo con un determinado género literario donde se propone la lectura de los libros pertenecientes a la llamada literatura juvenil, que de alguna manera adapta las obras pertenecientes a los géneros de circulación social más amplia o crea ciertos corolarios de esos géneros. Pero hay que repensar el camino de llevar los estudiantes hasta los clásicos, no porque sean un contenido curricular obligatorio, determinado por algunas tradiciones culturales, sino porque los mismos pueden proporcionar, como sostiene Lajolo (2011), un aumento en el disfrute estético de los estudiantes y la comprensión de determinadas dimensiones de la existencia humana o de la sociedad o, más exactamente, de las formas en que las mismas pueden ser percibidas o significadas.

Barbosa (2012) señala que no se puede lograr didácticamente eso a través de la demanda de lecturas individuales y sus consiguientes fichas de lecturas para comprobar lo que se ha entendido. Esto, según la investigadora, inviabiliza el camino hasta llegar a los clásicos. Tal tarea supone diferentes transposiciones didácticas, que deben incluir las lecturas conjuntas en la clase y extra clase, y que deben tener como objetivo principal la (re)construcción de significados posibles de la obra y no controlar su comprensión. El mismo camino de regreso tendría que considerarse en relación con otros géneros y esto sólo es posible si hay una preocupación acerca de su contextualización.

Otro nivel de transposición didáctica debe ser considerado. Aquello que es logrado entre las orientaciones curriculares generales, determinadas por las políticas públicas educativas y la práctica de la sala de la clase. Los saberes de la ciencia no son

tan absolutos y su inclusión en el currículo escolar depende, como se dijo antes, de la valoración social y otros tantos intereses en juego.

La claridad de los criterios y de las implicaciones de estas elecciones debe ser, en la medida de lo posible, asegurada en la elaboración de la planificación didáctica, sin lo que la contextualización necesaria para la comprensión efectiva de los saberes podría ser inviabilizada. Aunque el saber a enseñar dista del saber de referencia, este parámetro no puede ser ignorado. No es porque se operan transposiciones didácticas que esa contextualización no se debe tener en cuenta. Al contrario, las situaciones pensadas y elaboradas por los docentes para darle sentido a los saberes, aunque diferentes de las de origen, son esperables.

En el caso de la transposición didáctica de los géneros del discurso, como sugieren los Parámetros Curriculares Nacionales en Brasil, es necesario tener en cuenta un cierto desdoblamiento de la cuestión (cf. Schneuwly, *óp. cit.*). En situaciones de enseñanza, por ejemplo, el género del discurso ya no es sólo un medio de comunicación; en el trabajo con él en la clase es involucrada una situación de producción muy diferente de la que determina la adopción del género en contextos sociales fuera de la escuela. Esta situación, en parte ficticia, es inevitable y es un efecto de transposición didáctica inherente a situaciones de enseñanza, pero las maneras de ocuparse de ella son diferentes y producen efectos muy diferentes.

Con el fin de relacionar la adopción de los géneros del discurso como objeto de la enseñanza con las prácticas sociales de referencia fuera de la escuela, Schneuwly (*óp. cit.*) destaca tres desdoblamientos en el caso de la transposición didáctica de los géneros del discurso destinados a la enseñanza de la escritura y la lengua oral. Cada uno de estos desdoblamientos es un tema específico en su artículo, cuyos títulos ya muestran las

consideraciones del autor. Estos son: "La desaparición de la comunicación", "La escuela como un espacio de comunicación" y "La negación de la escuela como un espacio específico de comunicación".

✓ La primera manera de lidiar con los desdoblamientos antes mencionados implica la abstracción total de las situaciones de comunicación. El dominio del género es planteado en ese abordaje, pero desprovisto de la situación de comunicación. Desde este lugar, el género del discurso es pura forma lingüística, lo que también puede favorecer un abordaje en términos tipológicos (que no sería productivo para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los sujetos). Los géneros son "(des) socializados", sufren un proceso de naturalización y están al servicio de la representación de la realidad y del pensamiento. La famosa secuencia descripción-narración-disertación puede ser tomada como un ejemplo típico de este enfoque. Lo que hay detrás de esta secuencia, de esta propuesta curricular de progresión, es una supuesta complejidad de la realidad. Se comienza por describir las realidades más simples, es decir, los objetos, personas, escenas, secuencias de escenas; luego se pasa a la narración de eventos y a las historias para finalmente, en los últimos grados de la escuela primaria, llegar a la representación del pensamiento a través de los trabajos con la disertación, una realidad más difícil de ser entendida, dada la imposibilidad de observación directa.

Desde esta perspectiva, el género ya no es un instrumento de comunicación y "se convierte" en la forma de expresión del pensamiento, de la experiencia o de la percepción. Por lo tanto, el enfoque no es comunicativo, sino meramente representacional y la progresión curricular es lineal, se mueve de lo más simple a lo más complejo y se define a partir del objeto en cuestión a ser descripto.

✓ La segunda manera de lidiar con el desdoblamiento de la elección del género del discurso como objeto de la enseñanza y aprendizaje propone que la escuela sea un espacio de producción y circulación de textos y, por lo tanto, "un lugar de auténtica comunicación" (Schneuwly, 2004, p. 31). Hace parte de este enfoque la creación de numerosas situaciones en las cuales la producción de textos entre los estudiantes, en las clases, en las escuelas, sea siempre viabilizada por la adopción de los géneros escolares, sin la cual no hay referencia a otros géneros del discurso que circulan fuera de la escuela. La máxima de este enfoque pedagógico es "aprender a escribir escribiendo". Por lo tanto, los géneros del discurso no son exactamente como tales, no son instrumentos de comunicación, no son descriptos ni enseñados. También hay un cierto proceso de naturalización, pero de otro orden: "el género nace naturalmente de la situación" (p. 32).

✓ La tercera forma de hacer frente al desdoblamiento considera el género del discurso como correspondiente al dominio social. Éste es tomado como objeto de enseñanza y el objetivo es llevar los estudiantes al dominio de los géneros, de modo que puedan responder a las distintas exigencias comunicativas. Dado el desempeño objetivado en diferentes situaciones de comunicación, la diversidad de géneros es un principio básico; la simulación de las situaciones sociales en las cuales los géneros circulan fuera de la escuela es una metodología utilizada a menudo, sin considerar las características propias del espacio escolar.

A primera vista, se podría estar tentado a juzgar esta concepción como congruente con la concepción que se defiende en este trabajo. Esto se debe a que los géneros son tomados como tales, y las condiciones de producción de los textos en circulación social son más amplias. En parte, ella realmente lo es, pero, como el propio título dado a la subsección que explica este modo de trabajo indica –"la negación de la

escuela como un lugar de comunicación específica"—, lo que no se considera en esta perspectiva es la propia situación de producción en la cual el trabajo didáctico acontece con los géneros en circulación social, se ignora la escuela, la enseñanza y la educación.

Los autores (Schneuwly, Glaís y Cordeiro, 2005) también tienen en cuenta que, frente a esta forma de concebir el trabajo de la escuela con los géneros, no hay manera que se realice una progresión curricular porque el foco central de la cuestión es el dominio de situaciones de comunicación y no el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Es el caso, por ejemplo, del método comunicativo de la enseñanza de la lengua, cuyo foco central es el dominio de las situaciones de comunicación (cómo pedir comida en un restaurante, cómo solicitar una información a una persona desconocida, etc.). En este caso, una progresión curricular con vistas a la enseñanza sería imposible dada la enorme cantidad de acciones que son realizadas con el lenguaje. Además, esas acciones del lenguaje, como señaló Bakhtin (1935), se materializan siempre por medio de un determinado género del discurso y la progresión curricular a través de los géneros se torna más viable.

Por último, las tres perspectivas expuestas presentan, en mayor o menor grado, los problemas que, en verdad, no muestran la limitación de sus practicantes, pero sí revelan la complejidad en el proceso de la transposición didáctica a partir de los géneros del discurso y señalan la necesidad de encontrar alternativas de solución más satisfactoria.

De esa forma, se sostiene una perspectiva para la transposición didáctica de los géneros en la que las prácticas y los saberes de referencia sean considerados de manera contextualizada y vislumbrados de alguna manera, pero sin perder de vista la esfera

escolar, sus características, los objetivos de los estudiantes y las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales los mismos son tematizados.

Después de las discusiones sobre transposición didáctica, se presentan en el próximo tópico las discusiones sobre la interacción que en este trabajo se involucran para estudiar el proceso didáctico.

2.3. La interacción cara a cara en la clase

Para analizar el proceso de transposición didáctica, se asumen las interacciones entre los profesores en la planificación didáctica y entre los profesores y sus estudiantes en las clases de la lengua, como un *evento discursivo*. Por lo, tanto se inicia el tópico focalizando la interacción cara a cara presentada por la Sociolingüística Interaccional, abordando los conceptos apuntados por Gumperz (1982) y Tannen y Wallat (1982), para después reflexionar sobre la interacción en la sala del aula, correlacionando con los estudios que tratan sobre la interacción y el aprendizaje en estos espacios.

2.3.1. La interacción cara a cara¹¹

En la interacción realizada entre sujetos, el sentido no es construido únicamente por los cambios de turnos, sentencias o enunciados. Como factor determinante del proceso de construcción del significado en la interacción, las “señales” de la contextualización son los indicios que el hablante emite en la interacción. Estos, en general, son trazos sutiles que ocurren en el nivel verbal, a través de signos paralingüísticos y de prosodia, relacionados, por ejemplo, a la inflexión de la voz y el ritmo, como también por medio de los signos no verbales como los movimientos y las

¹¹ Las discusiones que componen este apartado fueron presentadas y discutidas en la Universidad do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, en la ocasión del III Coloquio Internacional sobre Lenguaje e Interacción, en la ciudad de Porto Alegre, RS, con el título “Interacción en la clase de la Lengua Materna”.

expresiones de los ojos, la cara y la postura, siendo aprehendidos a través de la interacción.

Según Gumperz (1982), la interacción es una práctica social y el simple hecho de producir oraciones, por más bien formadas que ellas sean en sí, no constituyen una comunicación. Para el autor, el proceso de construcción del sentido no es formado únicamente por el conocimiento lexical y gramatical, sino también por el *background* sociocultural de los interactuantes.

Además, hay trazos que ejercen funciones contextualizantes como elección lexical y sintáctica, expresiones formulaicas¹², aperturas y cierres conversacionales y estrategias de secuenciación. En general, las señales de contextualización son utilizadas y percibidas inconscientemente y no siempre se mencionan directamente (Gumperz, *óp. cit.*).

En la interacción, cuando un oyente no reacciona a una señal o no sabe cuál es su función, las interpretaciones pueden variar y esto provoca malentendidos. Cuando esto sucede, en general, se observa en términos de actitud, es decir, el comentario es visto como grosero, impertinente o no cooperativo. El fracaso en la comunicación y en la interpretación es considerado como una falla social, no identificado sólo con un problema del tipo lingüístico.

Estas pistas están conectadas, en general, a las convenciones sociales y también son determinadas por el contexto. Esto, como sugiere Erickson y Shultz (1981), no se

¹²Para Cazelato (2006), las expresiones formuladas son entendidas como expresiones cristalizadas con sentidos metafóricos que implican e involucran conocimientos del mundo. Tienen en cuenta procesos intertextuales y convocan a los interlocutores a las actividades inferenciales específicas para su interpretación y manipulación. En la interpretación de un enunciado cualquiera, hay procesos lingüísticos, cognitivos, discursivos, socioculturales que participan de la construcción de la significación. En la interpretación de un enunciado metafórico son exigidas estrategias y operaciones que tienen sus características en la lengua combinadas para el reconocimiento del sentido implicado.

debe sólo al espacio físico donde ocurre la interacción o las personas que participan de ella; sino que está también constituido por lo que se está haciendo, dónde y cuándo se está actuando. De esta manera, las señales de la contextualización son interpretadas en cada momento. Las personas toman decisiones acerca de cómo construir el sentido de un enunciado basadas en la configuración de lo que está ocurriendo en el momento de la interacción (Gumperz, 1982).

En su estudio, Gumperz (óp. cit.) afirma que, hasta la década de 1980, la mayoría de los datos conversacionales eran oriundos de comunidades lingüísticas y socialmente homogéneas, demostrando una tendencia a asumir la existencia de interacción y cooperación entre las partes, donde las convenciones interpretativas son compartidas.

En realidad, según el autor, esto no es lo que sucede. Hay una serie de conflictos generados por las diferencias socioculturales. La idea de que un enunciado puede ser entendido de modos diversos, a partir de las decisiones de las personas sobre la manera de interpretar, con base en lo que está ocurriendo en la interacción, es relacionada por Gumperz (óp. cit.) al concepto de *moldura y esquema* propuesto por Goffman (1994). Gumperz afirma que la interacción puede ser definida en términos de tipo de actividad (*activity type*), con el objetivo de reflejar el proceso dinámico que representa la expectativa del hablante sobre lo que está ocurriendo en la interacción.

Los conceptos de moldura y esquema, en este sentido, cobran relevancia para analizar la interacción entre los profesores en la planificación didáctica y entre profesores y estudiantes en la clase. Tannen y Wallat (1982), así como Gumperz, buscan atribuir un carácter dinámico a la definición de estos dos términos. Los mismos son presentados como dos categorías distintas. Uno de ellos tiene características

interactivas, llamado por los autores moldura (*frame*), y el otro, llamado esquema (*schema*) o esquema de conocimiento, está relacionado con las estructuras del conocimiento.

La moldura define lo que está ocurriendo en la interacción, es una superestructura ordenada impuesta sobre el evento, lo que define la actividad en la cual los participantes están comprometidos. Como ejemplo, los autores presentan los datos de la desgrabación de una consulta médica a un pediatra. En este caso, el médico se mueve en sus interacciones entre tres *molduras interactivas* diferenciadas donde él tiene que mantener al niño entretenido para examinarlo, haciendo uso de un registro de los movimientos con el niño; sostener la interacción con la madre en respuesta a sus dudas; y, por último, realizar un informe técnico del estado clínico del niño. En este ejemplo, cada uno de ellos son molduras interaccionales. Las molduras son guía de las expectativas y de los procedimientos de la interacción.

El esquema se relaciona con las estructuras del conocimiento que las personas tienen en sus mentes para la participación en la interacción, que son formadas por el conjunto de expectativas o suposiciones basadas en las experiencias previas acerca de los objetos, acontecimientos y espacios.

En ese sentido, la moldura define la forma o la modalidad de cómo hablar en la interacción y el esquema proporciona el contenido de lo que se habla y lo que se construye como sentido, que tiene como referencia el conocimiento previo.

Estos dos conceptos son dinámicos porque las expectativas sobre el objeto, las personas, los lugares y la forma de hablar en la interacción se revisan y se modifican continuamente. Los sujetos participantes de la conversación cooperan entre sí para tornar posible la comunicación (Tannen y Wallat, óp. cit.). Los autores también sugieren

que las personas identifican las molduras de la interacción a través de la utilización y el reconocimiento de las señales lingüísticas y paralingüísticas. Para analizar la interacción cara a cara son necesarios, según los autores, estudios que analicen no sólo los significados léxicos de las palabras o las estructuras semánticas de las oraciones, sino también las normas de interpretación, teniendo en cuenta la función de los patrones de movimiento y contra movimiento en la interacción, los patrones de la forma como ellos ocurren en la interacción.

En la Etnografía de la Comunicación [cf. Hymes (1972), por ejemplo], la performance de la intervención en los eventos de habla revela el conocimiento cultural, que se caracteriza por los valores culturales y por las normas específicas, que a su vez determinan la forma y el contenido de lo que se dice. El objetivo principal en esa teoría es mostrar cómo las normas sociales influyen en el uso y distribución de los recursos comunicativos, sin tratar la construcción del significado.

El Análisis del Discurso, por su parte, trabaja con el aislamiento de un conjunto de categorías básicas o de las unidades del discurso (cf. Levinson, 1983). La visión del mundo, en esta teoría, es reflexionar sobre el concepto de "escena" (Gumperz, 1982), donde se representan las escenas como cuadros pintados que pueden ser descritos de diversas perspectivas y puntos de vista diferentes. Los aspectos del significado están marcados en parte por el significado del léxico y en parte por medios sintácticos o de prosodia.

Ambas teorías, para Gumperz, están interesadas en mostrar cómo el conocimiento extralingüístico en las estructuras sociales y cognitivas es traducido en la interacción. En estas dos teorías, el discurso es analizado a través de la producción de modelos ideales descriptivos que pueden ser disecados en componentes significativos y

utilizados para producir oraciones. Para Gumperz, el problema de esas teorías es intentar estudiar las interacciones del día a día a través de constructos ideales.

Anterior a esas dos teorías presentadas por Gumperz, los investigadores Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) sugirieron que se estudiase la interacción del día a día, así como ocurre, usando datos empíricos del Análisis de la Conversación.

El Análisis de la Conversación tuvo su origen en la Sociología y con los etnometodólogos que intentaban estudiar el conjunto de técnicas que los miembros de una sociedad utilizan para interpretar y actuar dentro de su propio mundo social (cf. Levinson, 1983). De esta manera, el Análisis de la Conversación se centró en el estudio de la organización del discurso. Su principal contribución fue mostrar que la conversación no es un caos, y que también las pausas y los silencios, la visión y los gestos son importantes en la interacción.

El Análisis de la Conversación tiene sus limitaciones ya que los estudios son realizados sólo a partir del momento analizado, sin tener en cuenta el contexto más amplio. El análisis se limita a estudiar solamente lo que ocurre en el lugar del trabajo analizado.

Con el objetivo de tener en cuenta el contexto en el estudio de la interacción, Moerman (1988) propone la conexión del Análisis de la Conversación con la Etnografía. Él postula que a través de la Etnografía es posible aprehender el contexto necesario para el análisis de la conversación. El autor sostiene que en cada momento de habla las personas producen sentidos y papeles sociales que componen la cultura. El Análisis de la Conversación puede describir de manera precisa el funcionamiento de esto:

(...) Por esta razón, los datos son rigurosamente transcritos, pero como nuestros eventos de habla son significativos, la descripción, explicación y análisis de estos eventos requiere una síntesis etnográfica, que abarca el contexto, el significado, la historia y la intención que involucran la interacción. (MOERMAM, óp. cit. XI).

A esta forma de análisis Moerman llamó *Análisis de la Conversación Culturalmente Contextualizada*. Este modelo presenta una manera de asociar la interacción próxima al modelo que es propuesto por la Sociolingüística Interaccional.

En el ámbito de esta investigación, teniendo en cuenta los estudios culturales, el contexto es asumido como todo aquello que circunda los interlocutores, pero teniendo en cuenta que estos límites son plásticos. Por lo tanto, este ambiente es dinámico y se mueve en una u otra dirección de acuerdo con lo que es dado o elegido a cada momento por los participantes de la interacción. En sí, el contexto es una abstracción, y los individuos estarán focalizando su atención teniendo en cuenta los factores situacionales (rituales propios de la interacción, factores sociales y culturales), psicológicos, creencias y propósitos (cf. Clanline, 1997).

En esta investigación asumimos los presupuestos señalados anteriormente para analizar las interacciones en la clase, ya que nos interesa estudiar las maneras y los modos de comunicación que usan los profesores entre sí cuando construyen los objetos de la enseñanza en la planificación y en la sala del aula. A continuación, se presenta la interacción en la clase.

2.3.2 La interacción en la clase

Frente a los modelos que se presentaron anteriormente sobre la interacción cara a cara, cuando se analiza la interacción en la sala de clase surge la necesidad de una mayor comprensión del modo en el cual el lenguaje funciona en el ambiente social de la escuela.

Hymes (1972), por ejemplo, asume el lenguaje en la clase como caso específico de un problema general, en el cual, el estudio del mismo está relacionado al contexto social de uso. Así, la interacción en la clase puede ser vista como un caso específico de la interacción que, de la misma manera que la interacción cara a cara, tiene como constituyentes del proceso de construcción del significado los *backgrounds lingüísticos y socioculturales* del profesor y del estudiante. Además, el discurso producido en la sala del aula es un discurso que es determinado por reglas interaccionales propias.

En el caso del aula, el habla llamada instrumental (cf. Cazden, 1988) se diferencia de la conversación informal, ya que se basa en la estructura iniciación – respuesta – evaluación¹³. En general, el maestro comienza con una pregunta, el estudiante le responde y el maestro evalúa su respuesta en la secuencia. Hay marcadores verbales y paralingüísticos que, asociados con los cambios de posturas, determinan lo que es discutido durante la clase.

Los trazos paralingüísticos están relacionados con términos lingüísticos, por ejemplo, "ahora", "después" se caracterizan en general por un tipo de entonación que demuestra la introducción de un nuevo tema y también en relación con los marcadores lingüísticos de cerrar el habla como "cierto", caracterizado en general por una entonación descendente.

También en los comportamientos verbales hay posiciones del cuerpo asumidas por el profesor en la clase que marcan y demuestran determinados mensajes. A ese respecto, Cazden (óp. cit.) afirma que el aprendizaje de los estudiantes en la clase involucra más cómo hablar dentro de las estructuras de participación en las

¹³Esta secuencia aparece por primera vez en Sinclair y Coulthard (1975).

interacciones, intentando aprehender el sentido de las señales locales y no la estructura lingüística en sí.

Relacionar esta cuestión con el hecho de que las estructuras que rigen el ambiente escolar son determinadas también por una cultura, en el caso la cultura dominante, es de esperar, como sugiere Cazden (óp. cit.), que para muchos niños haya una gran discontinuidad entre los modos de interacción de su ambiente familiar y de la escuela.

Estudiar la interacción en la clase nos lleva a la indagación sobre cuál es la relación que hay entre ella y el aprendizaje. Los estudios desarrollados en esta área se pueden dividir en tres líneas.

- La primera de ellas se centra en el estudio de la manera de establecer las relaciones sociales en la interacción en la clase. En ella se utilizan Philips (1972) y Erickson y Mohatt (1982) sobre las estructuras de participación.
- En la segunda línea, los estudios se centran en la relación entre la interacción y la tarea cognitiva, es decir: "...el proceso comunicativo establece contextos de aprendizaje" (Kleiman, 1991, p. 6). En este enfoque, se puede mencionar el trabajo de Cazden (1988).
- En la tercera línea, los estudios desarrollados asumen la clase no como interacción/conversación, sino como discurso, tratando de aproximar los análisis, en mayor o menor grado, al funcionamiento de la esfera o campo discursivo escolar. Los trabajos de Matêncio (2001), Batista (1997) y Rojo (2007), por ejemplo, se encuadran en esta línea.

Uno de los primeros estudios sobre la interacción en la clase, preocupado por la influencia de las diferencias culturales entre modelos de interacción del hogar y de la escuela, fue el de Philips (1972). En este trabajo, ella define el concepto de estructuras de participación, en la cual el maestro, en la interacción en la clase, utiliza diferentes medios de organización verbal (molduras) con los estudiantes.

En el contexto analizado, la autora verificó que las diferencias culturales entre las estructuras de participación, o los llamados "estilos de comunicación" intervienen en el proceso escolar. Los estudiantes, en el estudio llevado a cabo por ella, se mostraron reacios a participar de la forma interaccional propuesta por el profesor en la clase porque diferían de las estructuras utilizadas en su comunidad.

Analizando el comportamiento de los estudiantes nativos en la clase, Philips constató que estos demostraban más interés en participar en las actividades grupales, donde no había una distinción entre la performance individual, y en público cuando la situación de participación verbal era dictada por el profesor. Los estudiantes demostraban poca voluntad cuando se les solicitaba participar verbalmente solos frente a la clase, a menudo actuando en oposición deliberada a las instrucciones del profesor.

Haciendo un estudio del habla en la comunidad de estos niños nativos, Philips constató que la participación de los niños en las actividades de habla ocurría a través de acciones auto-determinadas, acompañadas de poca disciplina de las personas de edad avanzada. El primer paso en el aprendizaje del niño era la atención calma y en silencio hasta que fuera capaz de decidir por sí mismo cuando él sabía lo suficiente para demostrar el conocimiento.

Las actividades verbales en la comunidad no eran dirigidas por una persona en particular, o a través de los cambios señalizados de uno a otro, las estructuras eran

determinadas por un conjunto de procedimientos rituales o por un grupo de personas a través de varios modos adicionales, señalizando la dirección del habla.

Por lo tanto, la comprensión de los niños nativos de cómo participar individualmente y cómo demostrar la competencia comunicativa difiere considerablemente de lo que el profesor les proponía en la clase.

Philips (óp. cit.) propone tener en cuenta en la enseñanza los cambios culturales de los patrones sociolingüísticos o las estructuras de participación, no reconocidos por las escuelas, sin los cuales se podría terminar con dificultades de aprendizaje o en un sentimiento de inferioridad de los niños, señalando que los cambios son necesarios en las estructuras de las clases.

Otro trabajo en esta área es el de Erickson y Mohatt (1982), que, a partir del estudio de Philips, intenta describir la estructura de la participación en la clase. Teniendo como contexto dos aulas donde, en un primer momento, el maestro era nativo, compartiendo, de esta manera, la misma cultura de los niños, y en el segundo, el maestro no lo era.

En este estudio, analizando los movimientos y las instrucciones de los dos profesores, los autores hacen distinciones entre los estilos que se utilizan en la clase. Mientras el maestro I (nativo) utiliza estrategias y procedimientos "lentos" en la clase, trabando contactos cara a cara con los estudiantes, por lo tanto "privados", el profesor II (no nativo) tiene un movimiento rápido en la clase, dando instrucciones a través de la nominación de los estudiantes. Este, al mismo tiempo habla con un pequeño grupo y dirige la clase en conjunto, siempre caminando por los diferentes espacios. Sus comandos se repiten con frecuencia y son dirigidos a las personas nominalmente.

Aún sobre las diferencias culturales en los patrones de interacción, Gumperz (1981) presenta un ejemplo en el cual el maestro, al hacer una pregunta al estudiante, obtiene como respuesta "no lo sé" y toma esa reacción como desagradable, pasando el turno conversacional a otro estudiante. En el contexto cultural de los estudiantes (comunidad negra que dice "no lo sé"), esa forma no significa algo definitivo, sino que se trata de una solicitud de estímulo, es decir, que el profesor lo ayudase de alguna manera.

El segundo estudiante utilizó otra forma para pedir ayuda al maestro, considerada correcta en aquel contexto, y el estudiante fue incentivado a hablar. Para el autor, la situación creada contribuyó a una falsa interpretación por parte del primer estudiante, pues entendió que el profesor lo llamó con el objetivo de castigarlo o hacerle daño.

Este ejemplo muestra cómo las malinterpretaciones ocurridas en el plano lingüístico pueden determinar falsas evaluaciones que comprometen la motivación y la comprensión del estudiante en la sala del aula, tornándose, de cierto modo, uno de los factores que confluye en el fracaso y la evasión escolar de los estudiantes. Entre otras características, las diferencias culturales en la organización del habla, por lo tanto, tienen un papel importante en el aprendizaje.

Por otro lado, en los estudios sobre la interacción y aprendizaje se pueden mencionar también aquellos que focalizan en el proceso comunicativo, estableciendo el contexto del aprendizaje (Kleiman, óp. cit.), correlacionando con los aspectos cognitivos de la interacción. Entre ellos, como se mencionó anteriormente, está el trabajo de Cazden (1988) sobre la construcción del discurso en la clase, en el cual el autor afirma que la escuela alcanza su objetivo básico a través de la comunicación y

llega a la conclusión de que el lenguaje desempeña el papel de unir los aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje.

En este trabajo, Cazden (óp. cit.) plantea las siguientes preguntas acerca del lenguaje en la sala de clase:

- ¿Cómo afectan los patrones del lenguaje en uso lo que cuenta como conocimiento y lo que resulta como aprendizaje?
- ¿Cómo afectan esos patrones a la igualdad o desigualdad de oportunidades en la educación de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las competencias comunicativas que esos patrones suponen o alimentan?

Para relacionar el aprendizaje y el discurso en sala del aula, Cazden sugiere que es necesario examinar cómo las palabras en la clase afectan los resultados de la educación, es decir, cómo el discurso, que es observable, afecta a los procesos mentales, no observables, y de esta manera la naturaleza de lo que los estudiantes aprenden.

Desde esta perspectiva, retomando la obra de Vygotsky (1979) "Pensamiento y Lenguaje", el autor atribuye una dinámica a los términos *thought* y *language*, que sería mejor como *thinking* y *Speech*, señalando que la palabra *thought* significa producto y *thinking* proceso y de la misma manera el término *language* significa sistema simbólico y *speech*, el uso del lenguaje en la interacción social. Al estudiar las relaciones "pensar–hablar" en la clase, el autor señala que es necesario considerar la interacción entre estudiantes y profesores como una interacción entre pares.

Como el maestro desempeña una función central en la clase, Cazden observa que anteriormente, analizar su discurso en términos cognitivos era categorizar las cuestiones

relativas al profesor en una escala cognitiva. El autor llega a la conclusión de que existe una dificultad para aplicar una escala adecuada, pudiéndose caer en cuestiones individuales y así generando un método impreciso de investigación. Él propone estudiar el discurso en la clase como andamiaje (*scaffold*) y como reconceptualización hacia pensar en su valor y su potencial cognitivo.

Para explicar estos conceptos, en principio, él cita la labor de Resnick (1985), que escribió acerca de los modos como los psicólogos cognitivistas conceptualizan el enseñar. Inicialmente había una visión tradicional sobre la forma en la cual la interacción social afecta el aprendizaje, centrándose siempre en un adulto como proveedor de la nueva información, como el modelo de la performance correcta.

La nueva visión que comenzó a ser considerada a partir de Vygotsky es que la cognición comienza en las situaciones sociales en las cuales el niño comparte la responsabilidad de producir una performance con un adulto, es decir, el niño hace lo que puede y el adulto hace el resto.

A partir de entonces, gana importancia el concepto de andamio (*scaffold*), desarrollado por Brunner y sus colegas (Cazden, óp. cit.). Para ejemplificar, el adulto estructura un juego en el cual el niño tiene éxito como participante desde el principio. A medida que aumenta la competencia del niño, los juegos van cambiando de manera que haya algo nuevo para aprender.

Para Cazden (óp. cit.), el concepto de andamio se aplica al discurso de los profesores en la clase. El andamio es un concepto que sirve para analizar cómo se realizan las ayudas (ajustables y temporales). Este concepto se presenta en la forma de estructuras lingüísticas y gestos, donde generalmente el profesor da instrucciones en forma de preguntas con el objetivo de conducir al estudiante a participar y a realizar la

tarea propuesta. Él sirve como guía para la atención mental del estudiante. Esta ayuda ha de ser retirada en cualquier momento para que el estudiante pueda trabajar solo, sin la ayuda del profesor. Sus preguntas constituyen uno de los elementos más importantes de los andamios que preparan a los estudiantes para tramos particulares de su tarea.

El otro concepto es el discurso visto como reconceptualización, es decir, como un momento en que se evalúa y se conduce no sólo a lo que es cierto o errado, sino también a establecer una estrategia de reformulación de la respuesta del estudiante, haciendo que él asuma una nueva forma de pensar. Esa reconceptualización, según Cazden, debería acrecentar los significados alternativos sin negar la validez de los significados con los cuales los estudiantes llegan a la escuela.

Así como Cazden, otros investigadores (Candela, 2000; Samartí, 2005 e Isla 2006 –en el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la formación de profesores –; Leitão, 2007 y Mondada, 2010 –en el área de la Argumentación –; entre otros) han incorporado los estudios de la interacción en la sala de clase en diversas áreas del conocimiento, con aportes teóricos y finalidades diferentes. La mayoría de estos estudios inspirados en los enfoques socioculturales, nos lleva a la cuestión de que el estudiante trae del hogar una visión del mundo (significados) y un modo específico de la forma de hablar de ella, un equipaje lingüístico que no se da sólo en términos del léxico (código), sino también en forma de narrativa, discurso (de cómo hablar y comprender).

De esta manera, los estudios presentados hasta aquí se han centrado en la interacción cara a cara en la clase. Sin embargo, cuando se observan más atentamente los intercambios interaccionales entre profesores y estudiantes, la interacción involucra otros aspectos, como por ejemplo, las posiciones enunciativas de los interlocutores en la

clase (simetría y asimetría), las estrategias de la interacción en la construcción de los objetos de la enseñanza, entre otros. En ese sentido, la interacción desempeña un importante papel en la construcción del objeto de enseñanza en la sala del aula. Por lo tanto, para estudiar los objetos de la enseñanza, centrándose en las interacciones en el aula, será necesario observar y analizar cómo se presenta esta construcción en la interacción entre los profesores y estudiantes.

Para realizar el análisis de la interacción, en los capítulos 4 y 5, fue tomado como foco inicial la construcción del habla del profesor. Por lo tanto, se presentan a continuación los estudios sobre el habla del profesor.

2.3.3 El habla del profesor

En los estudios sobre la interacción en la sala del aula, el profesor aparece con un habla típica, que presenta trazos específicos. En la sala del aula, el profesor asume la función de contralor de las interacciones, él es quien domina la mayor parte del habla en cantidad, variedad, grado y control (Sinclair y Coulthard, 1975).

Según Cazden (1988), el profesor habla dos tercios del tiempo que se comparte. Es normalmente él quien inicia las interacciones, frecuentemente a través del uso de marcadores, como se comentó anteriormente; también es él quien más interrumpe en la interacción, y no puede ser interrumpido.

Tratando de asociar el análisis del tema a la organización formal de las clases, los investigadores brasileños (Batista, 1997; Matencio, 2001; Rojo, 2007) han propuesto estudiar la clase como discurso. Estos autores procuran traer a los estudios de la interacción en la clase elementos de la esfera donde el discurso es producido, la escuela y sus propósitos. Matencio (óp. cit.), por ejemplo, incorpora al análisis la situación comunicativa en la escuela, la sitúa en un cuadro espacio-temporal y analiza su objetivo

global, el número y la naturaleza de sus participantes. Para la autora, la clase puede ser vista como un género escolar, además de un evento interactivo. En este sentido, para concretar una práctica del lenguaje con fines didácticos, sugiere que la clase se compone de diferentes etapas, a saber: introductoria (apertura y preparación), instrumental (que compone su desarrollo), y final (conclusión y cierre).

Aunque en los estudios de la autora han sido incorporados los conceptos de los intercambios, intervención y evento, los pasos instrumentales son tratados principalmente, como analiza Rojo (óp. cit.), en su faceta didáctica, de actividades y tareas, que en su faceta discursiva, caracterizada por las secuencias discursivas y definidas por sus funciones y temas.

Batista (óp. cit.), siguiendo esta misma línea de pensamiento, distingue en la clase dos instancias discursivas completamente afines: las instancias discursivas de la clase y las de las actividades escolares. En la primera, el autor distingue una organización global de la interacción que, en términos de didáctica, se define también por las actividades didácticas (que, a su vez, son definidas por sus objetivos de enseñanza).

En el interior de la organización global, el autor sugiere que hay una organización intermediaria de cada actividad, dada por las secuencias globales, definidas en términos de los tópicos y temas abordados en la clase. Estos definen su progresión temática a lo largo de los turnos conversacionales y se organizan en secuencias locales (organización local), configuradas en el intercambio de turnos entre

los participantes, definiendo secuencias triádicas, de la cual el patrón IRA¹⁴ es sólo un ejemplo.

Relacionada o subyacente a la clase, el autor distingue la segunda instancia discursiva, la de las actividades escolares. Esta instancia, según el autor, está configurada por las instrucciones, textos escritos y ejercicios incluidos en el material didáctico utilizado por el profesor. En este caso, la interacción se da principalmente entre los autores del material, con o sin intermediación del profesor. La forma de enunciación y de sus actividades, tanto en la instancia discursiva de las clases como en la instancia discursiva del ejercicio, varía, según el autor, en conformidad con el objeto de enseñanza focalizado por el profesor en la clase (usos del lenguaje: en la lectura y en la producción de textos o la enseñanza de la gramática).

Buscando esbozar un análisis que dé cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje que se produce a partir de las interacciones y de los discursos que circulan en la clase, Rojo (óp. cit.) profundiza los estudios comentados anteriormente, sobre la base de los estudios de Bakhtin (1934-35/ 1975), Schneuwly, Cordero y Dolz (2005) y Bazerman (2004), y propone que la clase sea analizada como un conjunto de sistemas de géneros que forman parte de los sistemas de las actividades humanas. Para la investigadora, el discurso de los maestros en la sala del aula es una interlocución que pone en circulación significados específicos acerca de los objetos de la enseñanza que desean construir efectivamente como objeto enseñado.

Esta interlocución, de acuerdo con la investigadora, se organiza en las actividades didácticas que no se agotan en el intercambio de turnos o patrones interactivos más frecuentes. En este sentido, afirma que estas actividades:

¹⁴ Ese patrón aparece por primera vez en Sinclair y Coulthard, 1975.

Son secuencias de acciones complejas, jerarquizadas que involucran diferentes modalidades de lenguaje y distintas voces que ponen en escena otros textos o discursos, entre otras cosas, por medio de la semiótica material de apoyo de la enseñanza, sea el habla, la pizarra, manuales didácticos u otros materiales traídos por el profesor (énfasis agregado).

Es a partir de esto que la investigadora incorpora en los estudios de la interacción en la clase, el concepto de *sistema de actividades humanas*, propuesto por Bazerman (óp. cit.). Buscando analizar la labor realizada a través del texto en la sociedad, el autor identifica:

Las condiciones en que este trabajo se está llevando a cabo, con el fin de observar la regularidad con la que los textos son utilizados para realizar tareas reconocidamente similares y ver cómo algunas profesiones, situaciones y organizaciones sociales pueden ser asociadas con un número limitado de tipos de textos [géneros] [...] para analizar como la producción, la circulación y la utilización de estos textos ordenados en parte son propios de la actividad y la organización de los grupos sociales (Bazerman,2004).

Para el autor, cada uno de los textos está asentado en actividades sociales estructuradas y depende de los textos anteriores que influyen en la actividad y organización social, que a su vez están organizados en los géneros del discurso. De esta manera, "en una sala del aula, el trabajo del profesor sirve a menudo para definir géneros y actividades y, al hacerlo, crea oportunidades y expectativas de aprendizaje", sugiere el autor.

Asociando la jerarquía de las actividades didácticas (Schneuwly *et ali*, 2005) a un sistema de actividades en la clase y la noción de sistemas de géneros para organizar los textos que en ella circulan (Bazerman, 2004), Rojo analiza una clase de lectura en la disciplina de Historia en una sala del aula del 5º grado de la ciudad de São Paulo. En este estudio, la construcción de aspectos del *objeto enseñado* a continuación a las actividades didácticas que componen la clase, la investigadora concluye que los géneros y los textos constituyen una especie de sistema, funcionando de manera complejamente relacionada con la actividad en la sala del aula. En el caso del estudio realizado por la

autora, el relato histórico (esfera científica) y el poema (esfera literaria) aparecen en las actividades de lectura de los textos que circulaban en la clase, encadenándose a ellos enunciados orales y escritos que hacen funcionar el trabajo en la clase (cuestionario oral o escrito, órdenes, instrucciones, explicaciones y descripciones de las acciones, informes, aplicaciones, etc.).

El estudio realizado por la investigadora nos ayuda a comprender cómo la toma de consciencia de los maestros sobre los procesos didácticos y enunciativos que materializan sus prácticas de enseñanza permite descomponer, seleccionar y aislar los saberes de referencia para (re)construir los objetos de enseñanza en la clase.

Por otra parte, la interacción entre profesor y estudiantes es radicalmente asimétrica¹⁵ (Stubbs, 1976; citado por Cazden, 1988), y cuando hay una inversión de esa asimetría, se lo considera como una situación atípica o una concesión por parte del profesor, que en el momento oportuno retoma su posición inicial de controlador.

Para el estudio de la construcción del habla del profesor, Cazden (óp. cit.) presenta la existencia de trazos que no son comunes a todos los profesores, caracterizando esto como un registro lingüístico del profesor. Registro es un modo convencional de habla en una función particular y se identifica como un marcador de esta función. Entre estos trazos comunes, el maestro usa su lenguaje para lograr las cosas. Informa, describe y explica procesos, intenta que los estudiantes digan y hagan algo (preguntan y respondan), y evalúa lo que los estudiantes hacen. Preguntando y dando instrucciones e informaciones el maestro guía y controla su clase (Sinclair y Coulthard, 1975). Este construye su habla de modo de atraer o llamar atención,

¹⁵Segundo Marcuschi (1996), las posiciones asumidas por los interactuantes en las interacciones definen sus modos de acción en y por el lenguaje. En ese sentido, los discursos son designados como simétricos cuando los interactuantes asumen posiciones discursivas similares, y como asimétricos cuando no.

controlar la cantidad del quien habla, verificar o confirmar la comprensión, resumir, definir y determinar con exactitud y especificar el tópico (Stubbs, 1976 citado por Cazden, óp. cit.).

Cicurel (1990), haciendo un estudio de la clase en la enseñanza de la lengua, dice que, a pesar de las variaciones, hay un cuadro formal que presenta regularidades en la sala del aula, es decir, que existe un "ritual" que se debe seguir. El profesor tiene la función de anunciar lo que se ha llevado a cabo, hace referencia a un saber compartido, indica lo que debe ser memorizado y administra los cambios de turnos del habla.

Se puede ampliar esto para las salas de clase. De manera general, hay un ritual en ellas que, de alguna manera, orienta los estudiantes. Estos aprenden los pasos de este ritual y cuando la clase presenta variaciones de este patrón hay una reticencia por parte de los estudiantes sobre estar o no en una clase, llegando a confundirse y a sentirse en una situación de inseguridad en algunos momentos.

En todo el proceso, el maestro asume el papel de facilitador por medio del habla; facilitador que conduce al aprendizaje, pues al citar anteriormente uno de los trazos el maestro busca facilitar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El profesor, por ejemplo, hace repeticiones de las respuestas de los estudiantes, o realiza un resumen final, para llamar la atención de los estudiantes sobre trazos importantes de la lección.

Analizando los modos de intercambios de significados entre estudiantes y profesores en clases de Física en nivel secundario, y asumiendo los discursos subyacentes de las interacciones entre el maestro y sus estudiantes como representaciones cognitivas y sociales, Domínguez (2011) identifica patrones interaccionales en la clase también discutidos por otros pesquisadores (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 1991; Coll y Sánchez, 2008, entre otros). En los cuatro casos

analizados, la autora identificó diferentes formas de negociación de significados entre maestro y sus estudiantes. Un dato interesante apuntado por la investigadora es que la postura adoptada por los profesores en las interacciones determina, en cierta medida, la negociación de los significados en las clases de Física. Una de sus conclusiones fue que los estudiantes se apropian de los modos de intercambio de sus profesores. De ese modo, si un profesor pide razones, no siempre da respuestas directas, justifica puntos de vista, propone objeciones etc., los estudiantes incorporan a su discurso esos tipos o modos de intercambio.

2.4. La noción de competencia

En esta sección se presenta el concepto de *competencia* como dispositivo teórico a ser utilizado para discutir las implicaciones de la transposición didáctica llevada a cabo por los profesores en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, y sus usos sociales por los estudiantes. La sección luego presenta el concepto amplio de *competencia* en el campo educativo. A continuación, se presentan las discusiones sobre los usos de la noción de competencia en el campo de las ciencias del Lenguaje a partir de los conceptos de comunidad lingüística, usos del lenguaje y voz. Se cierra la sección dando a conocer la noción de competencia lingüística asumida para esta investigación.

2.4.1. Competencia en el campo educativo

Como señaló Adúriz-Bravo *et al* (2012), aunque el término *competencia* sea polisémico, ambiguo y vago, su uso en las ciencias sociales está ligado al campo semántico de *ser competente para hacer algo*. En el área del lenguaje, el lingüista Noam Chomsky lo utilizó por primera vez para nombrar la capacidad innata de un individuo de utilizar los recursos finitos de una lengua para producir infinitas oraciones.

En el campo educativo, el término *competencia*, en sentido amplio, ha sido utilizado para designar *el conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que hacen posible actuar e interactuar de manera significativa en determinados contextos* (cf. Adúriz-Bravo et al, 2012).

Con un abordaje semejante al abordaje de un lingüista, el sociólogo Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002) propone que los estudiantes deberán ser capaces de movilizar sus adquisiciones escolares dentro y fuera de la escuela, en situaciones diversas, complejas e imprevisibles. Por lo tanto, los educadores precisan propiciar momentos en la sala de clase, y hasta fuera de ella, durante la formación escolar de los estudiantes, que los ayuden a desarrollar sus competencias. Este autor expresa: “competencia en educación es movilizar un conjunto de saberes para solucionar con eficacia una serie de situaciones”.

Perrenoud defiende una práctica de enseñanza basada en la noción de competencia. Ese abordaje de la enseñanza es semejante a la práctica de la lengua extranjera, que recurre a las más variadas situaciones de interacción en detrimento de una enseñanza orientada hacia las reglas gramaticales y/o listas de vocabularios.

El autor, en un ámbito más general, postula la tesis de que son las situaciones reales de comunicación las que posibilitan el desarrollo de las competencias. Para él, son las actividades legítimas del lenguaje las que permiten que los usuarios de una lengua desarrollen determinados esquemas de uso, asociándolos a los ambientes discursivos, conforme el nivel de expectativa de su interlocutor con relación a su producción textual.

En síntesis: “[...] solo hay competencia estabilizada cuando la movilización de los conocimientos supera la orientación reflexiva al alcance de cada uno y acciona

esquemas constituidos. Tales esquemas son adquiridos a través de la práctica, lo que no significa que no se apoyen en ninguna teoría” (cf. Perrenoud, 2000).

Según el investigador, movilizar esquemas no es lo mismo que competencia. La competencia va más allá de la movilización de esquemas. La competencia se verifica cuando alguien dispone de algún esquema en una situación de interacción dada, en una situación concreta de uso de la lengua. Esto puede implicar una adaptación (acomodaciones menores) de un esquema constituido a través de la repetición o del hábito. Los esquemas, para Perrenoud, son herramientas flexibles que se pueden utilizar, de acuerdo con las situaciones. Cuanto mayor el manejo, mayor la competencia, sostiene el autor.

2.4.2. Competencia en el campo de las ciencias del Lenguaje

Específicamente en el campo de las ciencias del Lenguaje, la noción de *competencia* está relacionada al concepto de *comunidad lingüística*. Baltar (2010), por ejemplo, sugiere que una comunidad lingüística compuesta por hablantes idénticos parece más una abstracción al servicio de una teoría cualquiera que de una realidad. Para él, cada comunidad define papeles diferentes a los sujetos en la convivencia social basados en las instituciones sociales vigentes; y la competencia de los hablantes está directamente asociada a esos papeles.

Desde el punto de vista lingüístico, una comunidad lingüística (cf. Wallace, 1961; Swales, 1992) no es la reproducción de la uniformidad de la lengua, es la organización de los diversos usos del lenguaje. En verdad, lo que garantiza la existencia de una comunidad lingüística no es una lengua en común entre sus hablantes, como bien señaló Labov (1972b) en sus investigaciones sobre el inglés hablado en Nueva York. Para que los hablantes se comuniquen en una determinada lengua es necesario más que

simplemente conocer las mismas reglas gramaticales. Ellos necesitan compartir las mismas reglas de conversación y los géneros textuales apropiados a las interacciones verbales, porque toda comunidad lingüística tiene, por naturaleza, una base social que puede o no determinar la competencia lingüística de sus hablantes.

Hymes (1984) probó que los miembros de una comunidad lingüística comparten al mismo tiempo una competencia de dos tipos: *un saber lingüístico* y *un saber sociolingüístico*. En otras palabras, los sujetos de una comunidad lingüística comparten conocimientos conjugados de las normas gramaticales y de las normas de uso de la lengua.

Para Bronckart (1985), los sujetos interactúan dentro de espacios sociales o ambientes discursivos. En ese sentido, ellos deben tener condiciones para saber elegir el género textual apropiado para una acción del lenguaje, y deben conocer los mecanismos de textualización, de enunciación y de planificación de textos empíricos a través de los cuales podrán interactuar en una actividad del lenguaje.

Así, un hablante normal de una comunidad lingüística tiene un saber relativo a todos los aspectos del sistema de comunicación del que dispone. Este saber se manifiesta cuando interpreta y evalúa la conducta de su interlocutor y de sí mismo. En ese sentido, se puede admitir la ecuación saber = competencia. Sin embargo, como se señaló anteriormente, normalmente competencia va más allá del saber. Ella podría ser un término genérico para designar las capacidades de los sujetos. Si la competencia incluye el saber, ella también involucra una capacidad de utilizar este saber, de movilizarlo y ponerlo en la práctica ese saber. Ese conjunto de capacidades es *el dominio o el manejo de la lengua*, sugiere Bronckart.

Según Goffman (1974), para hablar del dominio de la lengua se deben tener en cuenta algunos factores como anclaje, seguridad en escena, presencia de espiritualidad, etc. Otra cuestión importante es la de la identidad individual y la identificación del sí a través de los otros como factores fundamentales en la adquisición de diversos tipos de competencias. Esto permite contestar la idea simplista de que la adquisición de la competencia es sólo un factor de maduración y de desarrollo; o aún la idea de que es la cantidad de exposición al lenguaje lo que determina el habla. En ese sentido, la noción de dominio y utilización de la lengua como parte de la competencia nos ayuda a entender mejor el proceso de desarrollo socio-discursivo a través del lenguaje.

Van Dijk (1981) expresa la equivalencia entre las expresiones “savoir-faire” y competencia. En otros términos, el estudiante debería adquirir una variedad de “savoir-faire” comunicacionales. Todavía aún existen pocos manuales permitiendo colocar en práctica de forma sistemática este género de competencia de comunicación.

Cuando algunos autores (Frachi, 2005; Suassuna, 2008, Baltar, 2010; entre otros) se expresan sobre la necesidad de ampliar el sentido del término competencia, empleado por Chomsky, es para ir más allá del nivel estrictamente gramatical. Hymes (1984) indica tres tendencias para esta ampliación del término competencia:

- ✓ En la primera tendencia se encuentran los que se interesan por la literatura y utilizan términos como competencia poética, como el alemán M. Bieewisch. Conforme Fowler (1981), un teórico americano introdujo el concepto de competencia literaria para una discusión crítica y una interpretación positiva. En el campo de la Antropología y del folclore, McLendon (1977) expresó la noción de competencia narrativa para

describir la capacidad de reconocer diversas versiones de narrativas como resúmenes de una misma historia.

- ✓ La segunda tendencia involucra el uso interpersonal de la Lengua. Surgen así los términos: competencia de la conversación de niños (Keenan, 1974); competencia de interacción (Erickson y Shultz, 1981); y competencia de situación (Bormann, 1979). Para los autores oriundos de las ciencias sociales el término utilizado es competencia social o sociolingüística (Canale y Swain (1981); cf. Edmonson, 1981).
- ✓ La tercera tendencia está centrada en las diferencias entre los sujetos y sus funciones individuales ejercidas en la sociedad. Troike (1977) citó la dificultad de examinar la competencia receptiva diferentemente de la competencia productiva y las relaciones entre ambas las competencias en la enseñanza de estudiantes de orígenes diferentes.

De esa forma, se percibe que hay una variedad de competencias ya arrolladas y parece que existe un consenso que no se puede más aceptar la visión estricta de una competencia única, meramente gramatical, ya que el dominio del conocimiento es más grande cuando se habla de capacidades de un hablante de una dada lengua.

Carrol (1979) sugiere construir una teoría de las competencias y de las performances más elaborada que las que son ofrecidas actualmente por la Lingüística y por la Psicolingüística para dar cuenta de manera adecuada de las capacidades lingüísticas de los sujetos.

Además de la noción de comunidad, se asocian, en los estudios en el campo de las ciencias del Lenguaje, la noción de competencia con el concepto usos del lenguaje y voz para definir la competencia lingüística de un sujeto.

Milroy (1981, p. 134) escribe:

Si se desea estudiar la competencia se deben analizar datos concernientes a los individuos y no a grupos; estudiar no solo lo que los individuos conocen sobre su lengua, sino también cómo ellos la utilizan; lo que saben de las diferentes situaciones sociales; lo que significan simbólicamente la identidad social y como manifiestan sus actitudes con relación a esta identidad social

Fowler y Krees (1979, p. 87) sobre la competencia de comunicación expresan:

La competencia de comunicación enriquecida cambiará/variara según los individuos, en lugar de ser igual para toda población lingüística. Así se debe hablar del individuo como ser socializado y no como una persona única.

Fillmore (1977) comenta que la dicotomía competencia-performance pierde su valor en una situación en la cual la utilización de la lengua tiene una función esencial para la intervención del locutor en una matriz de acciones humanas. Esta distinción sólo tendría valor en un mundo donde el lenguaje es únicamente utilizado para producir lenguaje, es decir, el mundo ideal de la gramática inactiva interiorizada de Chomsky.

Él argumenta dando como ejemplo la importancia del conocimiento de *fórmulas ya listas* en el juicio del dominio de la lengua. Estas expresiones son memorizadas y no generadas por la gramática, es decir, ellas son asociadas a sus situaciones de empleo. El manejo de estas fórmulas puede ser comparado de una manera semejante a lo que Bakhtin nombra estructuras estables de la lengua.

Así, el dominio de la utilización de determinados enunciados o géneros del discurso, según la situación de comunicación, va a determinar el nivel de la competencia de un individuo en una determinada lengua. Esta asociación entre fórmulas ya listas, enunciados o discursos nos permite utilizar el término *competencia lingüística* para hablar de ese dominio de un individuo sobre su lengua. Se trata de la competencia de saberse insertar en ambientes discursivos establecidos por las instituciones que

componen la vida social de una comunidad lingüística, manejando los diversos géneros textuales o las estructuras estables de Bakhtin, de acuerdo con la necesidad de interacción social.

Edmonson (1981) distingue competencia de comunicación de competencia social:

La competencia de comunicación puede ser representada por una serie de reglas relativas a la codificación y decodificación, controladas por actos de comunicación más amplios. En la conversación efectiva, los miembros utilizan o manipulan esas reglas con el fin de lograr algunos objetivos comunicativos y de mantener o restablecer la armonía social. La utilización hecha de la competencia de la comunicación evidencia la competencia social de un individuo. Algunos entre nosotros son más fuertes que otros en este dominio.

Para el autor, la variedad de las cualidades de interacción no refleja la competencia de comunicación del sujeto como miembro de la comunidad lingüística o de un subgrupo de esta comunidad, sino que en cambio refleja su competencia social como miembro social individualizado.

Bernstein (1981) se expresa en favor de contexto de comunicación y asocia de cierta manera la competencia con la noción de código. Este autor postula que, si todos los hablantes eligen un código, en principio, se presupone que no hay incompetencia de comunicación. El investigador se preocupa más en desarrollar las ideas de clasificación y codificación de las lenguas, y, en este caso, la individualidad le dice poco al respecto. Todavía para Hymes lo que Bernstein define como código es muy similar a la idea de diversos tipos de competencia de comunicación ligados a grupos socialmente diferenciados. La organización de categorías y de actividades (clasificación y codificación), que él considera como fundamental en la reproducción de las diferencias de clase, puede ser aproximada a la dimensión que sostiene e informa los modos de hablar, donde hablar es entendido como comunicar.

Muchos lingüistas asumen la posición de que manejar una lengua revela una capacidad y consideran que esa capacidad es un tipo de saber. Se ha establecido una distinción entre saber *qué* y saber *cómo*, y se colocó en evidencia el saber *cómo*. Otros han colocado esos dos tipos de saber dentro de la competencia de comunicación. Hudson (1981) sugiere que la capacidad es un término más adecuado para designar la utilización apropiada de las formas lingüísticas. Hymes llamó la atención a lo que es intuitivo y lo que se deduce y lo que es observable. Él afirma que los trabajos que siguen una orientación observacional se valen de una capacidad intuitiva y añade, por otro lado, que la intuición jamás conseguirá aprehender las realidades del lenguaje en el espacio y en el tiempo. Por lo tanto, las divisiones mayores son entre el saber *qué* y el saber *cómo*, y el saber intuitivo que se infiere y el saber observable *deductivo*. Sin embargo, para él, el objetivo es el de comprender las capacidades de los miembros de una comunidad lingüística.

Desde el punto de vista de la competencia de la comunicación, se deben tener en cuenta las ideas de los usuarios en cuanto a lo que es considerado saber. No se puede quedar dentro de un punto de vista estrictamente lingüístico, según el cual lo que no está de acuerdo con la gramática deba ser descartado. Con las contribuciones de los usuarios, se puede percibir cómo los cambios lingüísticos ocurren y cómo las capacidades de manejo de la lengua se transforman. En suma, cómo una comunidad y sus individuos se modifican a lo largo del tiempo. Hay consenso, sobre todo en el campo educacional, que lo que se tiene hecho es colocarse como mediador entre lo que las personas conocen y lo que se piensa que ellas deberían conocer. Hymes propone una reflexión entre las ideas de un lingüista y las ideas de los miembros de una comunidad para entender lo que es competencia comunicativa en el interior de esta comunidad, y con eso percibir en qué se parece esa comunidad a otras; o en qué se distingue. Según el autor, no se debe aceptar

la noción de un saber previo estancado como si la competencia lingüística consistiese solamente en poner en práctica algunas reglas de la lengua. Se debe incluir el saber en una perspectiva dialéctica de su relación con la experiencia y con la vida social

Cicourel (1990) establece una relación entre *competencia social* y *competencia de comunicación* y define la primera como un saber relativo a los valores, las normas y las prácticas institucionales. Con relación a los valores y creencias de una sociedad, hay que tener en cuenta que estos pueden cambiar independientemente de los recursos del habla y de su utilización. Las representaciones pueden mantenerse, aunque los recursos lingüísticos cambian. Schmidt (1973) incorpora la competencia lingüística como parte formante de la competencia de comunicación. Para hablar de competencia de comunicación, en la perspectiva de Hymes, es necesario dirigir la mirada hacia la comunidad lingüística y verla como un sistema heterogéneo organizado, portador de valores, creencias, hábitos y actitudes, y también involucrar los individuos que forman parte de ella. Es necesario percibir cómo ellos utilizan las capacidades de manejo de los recursos lingüísticos; cómo la presencia del interlocutor y del medio es determinante para la práctica de estos saberes; cómo son desarrollados los saberes por los individuos cuando se relacionan con su comunidad y consigo mismos.

Un concepto importante desarrollado por Bernstein para la noción de competencia lingüística es el de *voz*, en el sentido de voces dominantes y dominadas. Hymes considera que este concepto no debería involucrar solamente la jerarquía social (dominante –con voz; dominada –sin voz), sino también el tipo de *voz* a la que las comunidades lingüísticas dan vida. Él asocia la noción de voz con las identidades y las funciones sociales desempeñadas por los hablantes. Ese análisis exigiría la representación de una gama de identidades y concebir la sociedad como una escena de teatro en la que las funciones son representadas, y unos son bienvenidos y otros no. El

concepto de voz pone de relieve la relación entre *competencia social* y *competencia individual*, e indica los cambios de las lenguas, y, especialmente, de las sociedades. Para el autor, la diferencia de voz es un dato natural, sin embargo no la realización de esta voz. Una de las maneras de pensar una sociedad consiste en preguntarse qué voces tiene y qué voces podría tener. En ese sentido, se puede hacer una analogía con la noción propuesta por Bakhtin y por Bronckart sobre discursos sociales y ambientes discursivos ligados a las instituciones sociales. Cada institución social de una comunidad dada hace valer su voz. Las comunidades eligen voces según sus necesidades y objetivos en común. Cada voz habla por sí misma y frecuentemente una se sobrepone a la otra o a las otras.

La noción de competencia que se asume en el ámbito de esta investigación tiene en cuenta esa división tenue de las voces sociales de las instituciones que las sustentan. Esto se explica porque siempre que hay interacción verbal, esta ocurre en un mundo discursivo dado, conforme las formaciones socio-discursivas, en términos de Bronckart. Ese mundo está ligado a una institución social dada, con sus géneros textuales y tipos de discursos específicos. Los hablantes de una lengua deben perfeccionar su competencia lingüística para actuar a través del lenguaje en diferentes dominios discursivos y percibir los inter-discursos que están presentes en las relaciones sociales.

De esa forma, se asume *competencia lingüística* como la capacidad de los sujetos de movilizar saberes de las más variadas órdenes. Desde la apropiación de los elementos contextuales de los géneros textuales: *estructura composicional*, *unidad temática* y *estilo* o la elección de las unidades lingüísticas al servicio de la textualización; hasta la apropiación de los elementos contextuales que involucran una actividad del lenguaje: *el conocimiento del ambiente discursivo* donde se da la interacción, *de las posiciones de sujeto* de los interactuantes, etc. La competencia

lingüística, por lo tanto, implica movilizar recursos de varios niveles para, a través de un texto empírico, interactuar socio-discursivamente.

2.5. Sobre los dispositivos conceptuales construidos para la investigación

Se abordaron en este capítulo *los estudios de la transposición didáctica* desarrollados en ámbito de las Didácticas de la Matemática y de la Lengua (Chevallard, 1991; 1998; Machado, 2001; Bikandi *et al*, 2011, entre otros); *los estudios sobre la interacción en la clase* (Philips, 1972; Erickson y Mohatt, 1982; Tannen y Wallat, 1982; Gumperz, 1994; Matêncio, 2001 y Rojo, 2007) y los estudios sobre *competencia* oriundos de la Educación (Perrenoud, 2000) y de los Estudios del Lenguaje (Hymes, 1972; Schmidt, 1973; Baltar, 2010, entre otros). Como dispositivos teóricos, esos conceptos resultan útiles para identificar el proceso por el cual se realizan transformaciones en el saber de referencia desde su origen hasta que llega a las clases (saber enseñado), analizado en esta investigación, porque esos conceptos:

- *En términos generales:*
 - ✓ Están bajo el paraguas de las concepciones constructivistas que se encuentran en la base de la visión sistémica de las relaciones de enseñanza y aprendizaje.
 - ✓ Permiten entender que el sistema de enseñanza está inserto en una complejidad de contextos sociales y culturales que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes.
 - ✓ Desde el punto de vista del sistema didáctico, cada uno de los elementos depende de los otros. Por ejemplo, la materia que se enseña está mediada por la intervención del profesorado, por las necesidades sociales y culturales del estudiantado, por su capacidad de aprendizaje,

etc. El aprendizaje del estudiantado no puede entenderse independientemente de las características del contenido de la materia enseñada, de las concepciones del profesorado o de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza tampoco son independientes de factores como, por ejemplo, las formas en las que se construye el conocimiento y las características del conocimiento que es objeto de enseñanza.

En cuanto a la transposición didáctica:

- ✓ Es concebida como *proceso en construcción* donde un objeto de saber a enseñar sufre cambios hasta ser transformado en un objeto de enseñanza. Ese modo de mirar el trabajo de los profesores, sea en la clase o en la planificación didáctica, conduce al investigador a analizar el proceso de transposición didáctica a partir de la reconstrucción de los saberes de referencia que orientan las acciones de los maestros en ambas instancias de la transposición.
- ✓ Permite entender al estudiantado y al profesorado como agentes activos de la construcción de los conocimientos y permite concebir el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción. Este proceso se desarrolla en la interacción social que tiene lugar en el aula entre el profesorado y con los compañeros, y también en interacción con las características específicas de los contenidos que se han de aprender.

- ✓ Desde el punto de vista lingüístico, esa interrelación se produce directamente a través de la definición de objetivos y contenidos en las propuestas curriculares de las administraciones educativas, e indirectamente a través de las prácticas verbales en los diferentes entornos sociales, a través de los conceptos sobre la educación, la lengua, etc. De este modo, los contenidos del área de Lengua entran en relación con los usos verbales sociales y con las ciencias que estudian la lengua y sus usos, factores exteriores al núcleo duro del sistema didáctico, y también con ciertos contenidos escolares tradicionales. Así, para abordar la construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la Lengua, será preciso contemplar las complejas interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber. Convendrá, asimismo, contemplar la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, conocer cuáles son las formas en que se adquieren las lenguas y el saber sobre ellas, y las formas reales en que se construye el conocimiento verbal en determinados contextos.

En cuanto a la interacción en la clase:

- ✓ Se la comprende como un discurso que trae a la superficie los elementos que componen algunas de las dimensiones de la transposición didáctica.
- ✓ Desde el punto de vista interaccional, el discurso del profesor ejerce un papel importante en la (co)construcción de los objetos de la enseñanza en la sala del aula.

En cuanto a la competencia:

- ✓ Se configura como la capacidad de los sujetos de movilizar saberes de diferentes órdenes para solucionar con eficacia una serie de situaciones.
- ✓ Desde el punto de vista de la enseñanza, la competencia es comprendida como proceso y, por lo tanto, puede ser desarrollada.
- ✓ En términos de la enseñanza de la lengua, el desarrollo de la competencia involucra no sólo los conocimientos sobre la lengua y el manejo que los usuarios hacen de ella en comunidades lingüísticas diversas, sino también, la forma en que es asumida en los planes de estudios sobre la lengua y cómo los maestros la conciben.

CAPITULO 3 – El diseño metodológico de la investigación

3.1. Introducción

Diferente de la teoría teórica –discurso profético o programático que tiene en sí mismo su propio fin y que nace y vive de la confrontación con otras teorías–, la teoría científica se presenta como un programa de percepción y de acción sólo revelado en el trabajo empírico en que se realiza. Construcción provisoria elaborada para el trabajo empírico y por medio de él, gana menos con la polémica teórica que con la confrontación de nuevos objetos. Por esta razón, tomar el partido de la ciencia es optar, por el momento, a dedicar más tiempo y más esfuerzos a poner en acción los conocimientos teóricos adquiridos invirtiéndolos en investigaciones nuevas, en vez de acondicionarlos en cierto modo la venta, metiéndolos en un envoltorio de metadiscursos, destinado menos a controlar el pensamiento que a mostrar y valorar su propia importancia o de ellos sacar directamente beneficios haciéndole circular en las innumerables ocasiones que la edad del chorro y del coloquio ofrece al narcisismo del investigador (Bourdieu, 1989, p. 59).

En este capítulo se presenta y se discute la metodología de construcción, registro y análisis de los datos. Se juzga interesante presentar, a lo largo de esta discusión, el camino que se recorrió, asociándolo con las nociones y/o conceptos presentados en el territorio teórico, junto a los análisis subyacentes a los datos que se presentan en los capítulos cuarto y quinto. En un intento de construir una perspectiva analítica informada no sólo por lo previsto, sino, sobre todo, por las necesidades y obstáculos impuestos por los datos, se construyó una trayectoria de investigación marcada por varias idas y vueltas. Para resaltar esa ruta, se divide este capítulo en tres secciones. Al principio, se presenta la perspectiva inicial de investigación; a continuación, se presenta el cambio que se realizó en el camino en función de los datos y, en la última parte, se discuten la construcción del objeto de investigación y el tratamiento de los datos.

3.2. La construcción y registro de los datos

3.2.1. El género secuencia de actividades didácticas

Aunque las secuencias de actividades didácticas no han sido los primeros registros generados, se decidió comenzar por ellas en la descripción de los datos de la investigación para no borrar las huellas de la ruta que se realizó en la construcción del

objeto de estudio. Se cree que esto es más productivo para el tipo de investigación que se propone hacer, cualitativa-interpretativa, "volver a contar" el locus de investigación – la escuela– mostrando más allá de los registros construidos, cómo estos fueron siendo tomados como datos para los análisis que se presentarán en los capítulos cuatro y cinco.

Las secuencias de actividades didácticas analizadas en este estudio son el resultado de las interacciones entre los profesores, dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje del portugués como Lengua Materna durante las sesiones de planificación. Se está asumiendo *secuencia de actividad didáctica* en este trabajo como el conjunto de actividades escolares organizadas de forma sistemática, sobre un objeto de la enseñanza con vistas a favorecer el aprendizaje (cf. Schneuwly, 2004). En el apartado 4.2 se presenta la secuencia de actividad didáctica con una configuración específica, su contexto de producción y circulación es la escuela; a través de ella, el maestro plantea diferentes objetivos, entre ellos, organizar y mediar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esto hace que sea tomada, en esta tesis, como un género del discurso potencialmente catalizador ¹⁶ (cf. Signorini, 2006) del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las características de las secuencias de actividades didácticas elegidas como datos en este trabajo es que la construcción de los objetos de enseñanza es orientada principalmente por las acciones que los usuarios, en este caso los estudiantes, realizan o podrían realizar con la lengua en la vida cotidiana. Esa fue la opción hecha por los docentes evidenciada en las entrevistas, en función del perfil de los estudiantes construido a lo largo del período de evaluación diagnóstica. Las seis secuencias de actividades didácticas que componen la base de datos tienen la misma estructura, pero

¹⁶Según Signorini (2006), género catalizador es toda producción textual que sirve de herramienta para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean más productivos.

cada una se centra en una acción diferente del lenguaje, a saber: 1) *dar una indicación de dirección a alguien*; 2) *rechazar una sugerencia en una situación de compra y venta*; 3) *escribir una carta a la directora de la escuela*; 4) *llevar a cabo una entrevista*; 5) *exponer un trabajo para un determinado público*, y 6) *tomar notas durante una conferencia*.

A continuación, se presenta una tabla que contiene el conjunto de secuencias de actividades didácticas focalizadas en este estudio. En la elaboración de la tabla se analizaron y se tuvieron en cuenta seis secuencias de actividades didácticas construidas por los profesores en las sesiones de planificación didáctica, además de los textos orales y escritos, y las actividades escolares que componen esas secuencias. El foco del análisis fue orientado por las acciones del lenguaje elegidas como objetos de la enseñanza por los profesores y por los objetivos que plantearon para cada acción del lenguaje. De esa forma, la tabla 1 se configura como un resumen de las secuencias didácticas que serán analizadas a lo largo de este trabajo.

Tabla 1 -REPRESENTACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Secuencia de actividad didáctica	Descripción de la acción del lenguaje	Objetivos		
		Pragmáticos	Procedimentales	Lingüísticos
1	Dar una indicación de dirección a alguien	Aprender a expresarse conforme el interlocutor, intención de comunicación y contexto.	Observar que ciertos procedimientos son universales [al dar informaciones], como por ejemplo, “establecer comparaciones, descripciones, etc.”.	Utilizar, no sólo las formas verbales en el imperativo, sino también otras formas verbales que sirven igualmente para dar indicación de dirección. “usted puede <i>ir...</i> ”; “ <i>usted va...</i> ” etc.

2	Rechazar una sugerencia en una situación de compra y venta	Aprender a recusar sin ser mal educado. Aprender a no aceptar cualquier sugerencia.	Observar cómo se recusa y cómo se agradece en diferentes situaciones de comunicación.	Utilizar los diferentes medios lingüísticos para recusar una sugerencia sin ser inconveniente, tales como, “ <i>Es bonito(a) pero...</i> ”; “ <i>Gusto mucho, sin embargo...</i> ”. Usar diferentes medios lingüísticos para agradecer, como por ejemplo, “ <i>Usted fue muy atenta(o)...</i> ”; “ <i>Gracias por la gentileza...</i> ”, etc.
3	Escribir una carta a la directora de la escuela	Aprender a organizar las ideas con vistas a argumentar en favor de un determinado propósito comunicativo.	Observar y utilizar actitudes de postura de acuerdo con el interlocutor, como por ejemplo, al dirigirse a la directora de la escuela, al colega, etc.	Utilizar diferentes medios lingüísticos para argumentar, sobre todo, los conectores y recursos argumentativos. Utilizar diferentes modos de dirigirse a las personas, como por ejemplo, “ <i>Usted</i> ”, “ <i>Señoría</i> ”, “ <i>Señora</i> ”, etc.”

4	Llevar a cabo una entrevista	<p>Aprender tanto a entrevistar como a ser entrevistado.</p> <p>Aprender a interrogar y a responder formulando preguntas y respuestas completas.</p> <p>Hablar de manera clara y ordenada en un diálogo, teniendo en cuenta la situación de producción.</p>	<p>Observar y utilizar reglas de conducta en situaciones orales y formales de comunicación.</p>	<p>Observar las diferentes posiciones enunciativas que pueden ser asumidas por los sujetos en el contexto de una entrevista.</p> <p>Usar discurso directo, los organizadores discursivos, tales como: en primer lugar, después, en seguida, etc.</p>
5	Exponer un trabajo para un determinado público	<p>Aprender a organizar y hacer la exposición de un determinado asunto/tema en situación de interacción formal.</p>	<p>Observar y utilizar las diferentes estrategias de organización de una exposición en situaciones de interacción formal.</p>	<p>Utilizar las diferentes estrategias discursivas que pueden ser utilizadas en una situación de exposición formal.</p> <p>Utilizar las estrategias de definición, ejemplificación y síntesis de modo que el asunto/tema sea comprendido por los interlocutores.</p>
6	Tomar notas durante una conferencia	<p>Hacer anotaciones de los asuntos más importantes de una conferencia, clase, libro, etc.</p>	<p>Observar las diferentes funciones y usos de la anotación en los contextos formales e informales de uso de la lengua.</p>	<p>Utilizar las estrategias y los recursos lingüísticos adecuados para anotar, tales como, palabra claves, comentarios, etc.</p>

Cuando se analizan las acciones de lenguaje descritas en la tabla 1, se verifica a través de los objetivos planteados (pragmáticos, procedimentales y lingüísticos) que las secuencias de actividades didácticas construidas por los maestros se centran, como se

comentó anteriormente, en los usos socio-pragmáticos del lenguaje. En este sentido, estos usos son materializados a través de los géneros del discurso oral o escrito y son discutidos por los profesores en las actividades durante las clases de lectura, análisis lingüístico y producción de textos, como será desarrollado en el capítulo cinco.

Estas secuencias se componen por bloques de actividades de lectura, análisis lingüístico y producción de textos que los profesores participantes de la investigación denominaron *talleres*. Éstos corresponden, en los términos propuestos por Schneuwly (2004), a los módulos de actividades constitutivas de la secuencia de actividades didácticas como instrumento mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se centran en lo que los profesores eligen como enseñable en relación a los objetos de enseñanza construidos durante las sesiones de planificación didáctica.

A continuación, se destacan tres talleres de actividades, que componen una de las secuencias de actividades didácticas, del *corpus* de referencia para este trabajo, destinados a la enseñanza y aprendizaje del género carta. Se optó por dejar esos bloques de actividades en portugués considerando que, en algunas actividades, las consignas tematizan sentidos específicos de la lengua portuguesa, es el caso, por ejemplo, de las alternativas 7 y 8, en las que se abordan los diminutivos con el valor semántico de ironía. Además, los ítems a, b y c en la alternativa 11, en la que el término *Jú* en la expresión “*Já em Belém...*” en comparación con las expresiones “*Nas cidades mais desenvolvidas...*” y “*Em Curitiba, Porto Alegre e São Paulo...*” asume el valor semántico de lugar y señala al lector la posición enunciativa del locutor con relación a la temática abordada en el texto, en el taller 1, de la secuencia de actividad 3.

TALLER 1, LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS 3

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA AS QUESTÕES .

Caríssimos leitores,

Sempre que vamos às reuniões na escola, professores reclamam das atitudes dos alunos, de trocarem as aulas pelos jogos em salas de acesso. A primeira vista, somos tentados a concordar com a preocupação dos professores que certamente estão preocupados com o bom aproveitamento dos alunos nas aulas.

Todavia, devemos nos perguntar o porquê da maioria dos alunos estarem fazendo essa troca. Se atentarmos para a forma como muitos professores têm realizado o ensino de duas matérias, talvez possamos encontrar uma possível resposta.

Em primeiro lugar, nas aulas pouco se interage com os colegas e muito menos com o professor, porque ali é local para “estudar”. Já nas salas de acesso, há mais chances de se interagir, quer seja com os colegas, o que na sala de aula é considerado indevido, quer seja com o próprio jogo.

Nas cidades mais desenvolvidas, os jogos em rede já fazem parte do dia a dia de muitas escolas. Em Curitiba, Porto Alegre e São Paulo, por exemplo, algumas escolas já disponibilizam alguns jogos em rede na sala de informática, alegando que os jogos podem ser bons aliados para incentivar o aluno a gostar da escola. Do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, os jogos podem contribuir para que o aluno tenha mais concentração durante a aprendizagem.

Já em Belém, mesmo nas “melhores” escolas particulares, isso ainda não acontece. As aulas continuam sendo ministradas como nos seminários eclesiais do início da Província do Grão Pará. Alguns pais ditos moderninhos presenteiam seus filhos com máquinas potentes carregadas de jogos, acreditando que assim seus filhos passarão a gostar mais da escola. Resta nos perguntarmos, caríssimos leitores, até quando a falta de aparelhamento da escola vai permitir esse tipo de discussão.

Por Isac Soares.

“O LIBERAL, 16/03/2014”

VOCÊ SABIA QUE...

Isaque Soares é um jornalista paraense radicado em Paris. De origem da região das ilhas do Marajó, tem escrito crônicas que refletem os problemas enfrentados pelos marajoaras que buscam melhores condições de vida nas grandes metrópoles. Um de seus textos mais conhecidos pelos paraenses é a crônica “Não mais sinto em mim o banho de cheiro do Ver-o-peso”.

1. Você já deve ter visto ou lido textos desse tipo. Que tipo de texto é esse?
2. Leia o verbete abaixo:

Carta

Escrito, fechado em envelope, que se dirige a alguém, missiva. 2. Mapa geográfico ou topográfico. 3. Designação de diversos títulos ou documentos oficiais. 4. Cada uma das peças do jogo do baralho. 5. Diploma. 6. Polít. Estatuto, constituição. 7. Náut. e Aeronáutica. Mapa que representa linhas de navegação sobre a Terra. — C. branca: autorização para proceder como quiser; plenos poderes. C. constitucional: constituição, acep. 6. C. magna: constituição, acep. 6.

(DICIONÁRIO MICHAELIS, 1999)

- a) Em qual dos sentidos acima o texto que você leu se aproxima?
- b) Em que o texto de Isac Soares se diferencia do significado dado pelo verbete?
3. Identifique o local de onde o texto de Isac Soares foi retirado.
4. Em que outros locais encontramos esse tipo de texto?
5. Leia o verbete abaixo do texto e diga quem é Isac Soares?
6. Em sua opinião, a quem ele está se dirigindo? Retire do texto duas passagens que justifiquem sua resposta.
7. No texto, Isac Soares se refere aos pais usando diferentes palavras. Identifique essas palavras no texto.
8. Explique o sentido da expressão “pai moderninho” utilizada por Isac Soares para se referir a alguns pais.
9. A carta foi a forma que Isac Soares escolheu para se comunicar com os leitores de O Liberal. Encontre, pelo menos duas razões, que podem servir de justificativa para que ele escolhesse esse tipo de texto.
10. Em sua opinião, que outros tipos de textos ele poderia ter utilizado?
11. Releia a carta, observando os seguintes trechos:

“*Nas cidades mais desenvolvidas*, os jogos de rede já fazem parte do dia a dia de muitas escolas...”

“*Em Curitiba, Porto Alegre e São Paulo*, por exemplo, algumas escolas já disponibilizam determinados jogos em rede na sala de informática...”

“Já *em Belém*, mesmo nas maiores escolas particulares isso ainda não acontece...”

- a) Qual a função das expressões em destaque no texto?
- b) A palavra “*já*” aparece em todos os trechos acima. No último trecho, ela atribui para a sentença um sentido diferente das demais. Que sentido é esse?
- c) Que outra palavra ou expressão poderia substituí-la no último trecho sem alterar o sentido do parágrafo?

El taller anterior es un prototipo de las actividades de prácticas de lecturas y análisis lingüístico construido por los maestros en las sesiones de planificación didáctica. En este taller, por ejemplo, la actividad del lenguaje focalizada es *escribir una carta a alguien*. Para eso, los maestros proponen la lectura de una carta al lector, extraída de un conocido periódico de circulación local. Las actividades de prácticas de lectura enfatizan las nociones de contexto de producción y circulación del texto/género

abordado (desde la 1 a la 4); locutor e interlocutor (ítems 5, 6, 9 y 10). Las actividades de análisis lingüísticos focalizan aspectos semánticos (7 y 8) y pragmático-discursivos (11) de la lengua.

En el taller 2, siguiendo el mismo *modus operandi*, los profesores utilizan una carta que una chica produjo y enviará a su madre para proponer a los estudiantes actividades de lectura ancladas en las nociones de locutor e interlocutor (actividades 1 y 2), y de comprensión e inferencia (de las actividades 3 a la 6).

TALLER 2, DA SEQUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁTICAS 3

Leia a carta que Patrícia, uma menina de 14 anos, mandou para sua família quem mora em Breves.

Belém, 17 de abril de 2014.

Querida mamãe,

Desde que cheguei em Belém, esta é a primeira carta que escrevo para a senhora. Mesmo com muita saudade da senhora e dos meus cinco irmãos, esperei um pouco mais para escrever. É que a senhora podia pensar que nem bem cheguei já queria voltar. Só que eu gostaria que mandasse me buscar porque aqui sinto muita falta de vocês e ainda não estou estudando.

Aqui na casa todas as pessoas trabalham e estudam, mais Dona Fátima ainda não achou vaga pra mim, porque tenho de estudar de noite, porque de manhã ajudo ela e seu Raimundo na feira e a tarde fico em casa pra casa não ficar sozinha. Então mãe eu acho que não vou estudar este ano porque eles só aceitam gente acima de 15 anos para estudar a noite para fazer o supletivo.

E tem mais mãe caso eu no final do mês ainda não esteja estudando, prefiro voltar para casa porque aí posso tomar de conta dos meus irmãos para a senhora ir trabalhar, aí no ano que vem eu faço quinze anos e já posso estudar a noite.

Mãe dar um abraço nos meninos e na tia Leda também. Diz para o vovô que estou com saudade dele, dê um abraço nele por mim.

Beijos da sua filha,

Patrícia

1. Patrícia, assim como Isac Soares, escolhe a carta para se comunicar. Na carta retirada do Jornal "O Liberal", Isac Soares dirige-se aos pais de um modo geral. Quem é o interlocutor de Patrícia?

2. A Carta de Isac Soares começa pela expressão “*Caríssimos leitores*” e a de Patrícia pela expressão “*Querida mamãe*”. Ao que podemos atribuir a escolha na forma diferenciada de tratar os interlocutores?
3. Patrícia ao se referir à pessoa com quem mora em Belém usa a palavra “*dona*” e algumas vezes ao se dirigir na carta a sua mãe usa a palavra “*senhora*”. Observe o significado das duas palavras nos verbetes abaixo, retirados do dicionário e explique que razão levou Patrícia a se referir a senhora com quem mora em Belém de forma diferente como se dirigiu a sua mãe?

do.na

s. f. 1. Título e tratamento honorífico que precede os nomes próprios das senhoras. 2. Senhora de alguma coisa; proprietária. 3. Mulher casada; esposa.

se.nho.ra

s. f. 1. Tratamento que se dá por cortesia às damas. 2. A esposa em relação ao marido. 3. A dona-de-casa. 4. Mulher com autoridade sobre certas pessoas ou coisas. 5. Dona de qualquer coisa, ou que tem domínio sobre essa coisa; proprietária, possuidora. 6. A Virgem Maria. 7. Tratamento que demonstra respeito e carinho a parentes do sexo feminino.

(DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS MICHAELIS, 1999)

4. De acordo com a leitura da carta, por que Patrícia mudou para Belém?
5. O que levou Patrícia a tomar a decisão de voltar para sua cidade de origem?
6. Na carta que escreve para sua mãe, Patrícia tenta explicar sua decisão por meio de fatos que estão acontecendo com ela. Retire da carta esses fatos na ordem de importância dada a eles por Patrícia.

En el taller 3, la actividad propuesta por los profesores se centra en la producción de textos. Para eso, los maestros descomponen una carta para que los estudiantes puedan reconstruirla teniendo en cuenta una interlocutora específica – Patricia.

TALLER 3, SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS 3

1. Com base na leitura das cartas anteriores, organize os trechos abaixo de modo a formar uma carta em resposta da mãe à Patrícia.

Da sua mãe Rose

Todos aqui estamos torcendo para que a Fátima arranje uma vaga para você estudar. Não gostaria que voltasse, você sabe como as coisas são por aqui e você vindo não vai estudar do mesmo jeito. Só se você for repetir a quarta série de novo, porque aqui não tem o ginásio.

Querida Paty,

Lembrança da tua tia Leda e do teu avô.

Olha filha, você já está aí, se não conseguir vaga neste ano por causa da tua idade, ano que vem você completa os 15 aí você volta a estudar. Filha, eu e seus também sentimos muito a tua falta, só que na vida é preciso que a gente faça alguns esforços, lembre-se disso. O Pedrinho pergunta todo dia por você, quer saber quando você vai voltar.

Abraços,

Sabe filha, aí em Belém pelo menos você tá trabalhando com a Fátima e ela pode te ajudar nos teus estudos[s]. Deixa que a Leda me ajuda com teus irmãos, além do mais tem teu avô que também dá uma força com os meninos.

Como se puede observar en los tres talleres, el objeto de la enseñanza *carta* es traducido en actividades destinadas a dar apoyo a los estudiantes para una producción final, *una carta a la directora de la escuela*.

El primer movimiento de análisis fue tomar estas secuencias de actividades didácticas como datos y realizar un diagnóstico de las dificultades encontradas por los maestros al planificar actividades de lectura, análisis lingüísticos y producción de textos para las clases de la Lengua Materna. Pero la convivencia con los profesores, durante la recolección de los datos y las reflexiones sobre apropiación de la escritura y enseñanza fueron llevándonos a revisar los objetivos iniciales.

A medida que las observaciones fueron aconteciendo y los registros estaban siendo examinados, algunas cuestiones fueron surgiendo. ¿Cómo identificar las dificultades de los profesores, disponiendo sólo una parte del proceso (las secuencias de actividades didácticas)?

Aunque se pudiera lograr esta tarea, parecía insuficiente, dado que los géneros planificación didáctica y secuencia de actividades didácticas son sólo el registro de una parte del camino –una parte proceso de transposición didáctica. Las múltiples y complejas relaciones, de las cuales son resultado, estarían siendo ignoradas.

Además, se corría un grave riesgo de mirar a la transposición didáctica de forma clasificatoria, interpretando erróneamente, como bien señaló Chevallard (1991): *hay una forma correcta y otra incorrecta de enseñar y, por lo tanto, hay maestros más capaces y otros menos capaces de hacerlo*. Y ese no era nuestro objetivo.

La historia, acerca de la actitud de un profesor en relación a un estudiante, contada por Bourdieu (1972), que se transcribe a seguir, ilustra el camino que la investigación corría el riesgo de tomar.

A través de un amigo, obtuve borradores de los estudiantes descriptos por un profesor de Filosofía en una sala del aula de Liceo en preparación para el curso de Letras. En ellas había una foto, la profesión de los padres, la evaluación de las disertaciones. Aquí tenemos un documento simple: un profesor que escribía acerca de una estudiante que tenía una relación servil con la Filosofía. Pero esta estudiante era la hija de un limpiador (y era el único de su especie). El acto elemental que consiste en escribir en un trabajo de la escuela "sin profundidad", "servil", "brillante", "serio", etc., es la aplicación de las taxonomías socialmente construidas, que, en general, son la interiorización de las oposiciones existentes en el campo universitario, en forma de divisiones en disciplinas, en secciones, y también en el campo social global (pp-28-29)¹⁷.

Esa forma de abordar las secuencias de actividades didácticas se podía volver clasificatoria y, por consiguiente, excluyente. Por lo tanto, ese tipo de mirada en relación a la transposición didáctica no era lo que se deseaba.

En otras palabras, al analizar únicamente la planificación didáctica y las secuencias de actividades didácticas, se estaba seleccionando una parte del proceso y, de esa forma, construyendo un objeto de investigación anclado en una visión lineal del

¹⁷“através de um amigo, obtive fichas dos alunos feitas por um professor de Filosofia numa classe de Liceu que preparava para o curso de Letras. Nelas havia a foto, a profissão dos pais, a avaliação das dissertações. Temos aqui um documento simples: um professor que escrevia a respeito de uma aluna que tinha uma relação servil com a Filosofia; acontece que essa aluna era filha de uma faxineira (e era a única de sua espécie nessa população). O exemplo, que é real, é evidente um pouco fácil, mas o ato elementar que consiste em escrever num trabalho de escola “sem profundidade”, “servil”, “brilhante”, “sério”, etc. é a aplicação de taxonomias socialmente construídas, que em geral são interiorização de oposições existentes no campo universitário sob a forma de divisões em disciplinas, em seções, e também no campo social global” (pp-28-29).

conocimiento. Además, se estaba tomando para el análisis sólo parte del proceso como un todo, sin tener en cuenta sus relaciones con el contexto de producción y circulación.

Numerosas críticas se han realizado a esta forma de pensar y de analizar la realidad (Morin, 1996b, 2001; Latour, 2004; Corcuff, 2004). Estos autores sugieren cambios en las formas de entender cómo el saber es producido, ya que el desarrollo lineal de la producción de conocimiento, como es aprendido en la escuela, permite analizar el objeto de la investigación sólo en una de sus dimensiones.

Es preciso, entonces, en la opinión de estos autores y con los que acordamos, tener en cuenta en el análisis, las interacciones entre el objeto de estudio y el contexto del cual son extraídos; es decir, algunas de las múltiples dimensiones constitutivas del objeto teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Hay en común entre estos autores la presuposición de que para aprehender una realidad es necesario construir un camino de investigación que tome como parámetro también lo residual, lo contingente y lo perceptible, que habían sido descartados por la metafísica, por la ciencia y por la técnica occidental. Es una alternativa, sugiere Morin (2000), de dar solidaridad entre todo lo que constituye la realidad; o al menos intentar de dar cuenta de lo que "teje y es tejido junto"¹⁸ (p.19).

Las observaciones realizadas, tanto durante las sesiones de planificación didáctica como en las clases de los maestros y el examen de los registros, como se expresó anteriormente, fueron conduciéndonos a redefinir el objeto de estudio. De esta manera, surgió la necesidad de considerar en el análisis las redes de significados que los propios participantes de la investigación –los profesores–, construyeron (cf. Moita-Lopes, 2006) para elaborar las secuencias de actividades didácticas para sus clases.

¹⁸ "tece e é tecido junto".

Las observaciones y los exámenes de los registros recogidos apuntaron que nuestro contacto como investigadores con el universo investigado –la escuela y sus actores– y el compartir de horizontes y creencias parecía decir que se debía acompañarles hasta donde fuese posible; no para confirmar la lógica de su visión del mundo, sino para obtener una relación de intercambio, comparar nuestras propias teorías con las suyas, y así intentar, al final de la investigación, obtener otro modelo de comprensión para la transposición didáctica en Lengua Materna, no prevista anteriormente, como sugiere Magnani (2009).

Se procuró, entonces, buscar en las entrevistas realizadas con los profesores, después de las sesiones de planificación didáctica, los indicios de sus decisiones para organizar sus actividades escolares en la forma de secuencia de actividades didácticas, en un intento de reconstruir la red de "significados" sobre la que se expresa Moita-Lopes (óp. cit.).

3.2.2. Las entrevistas

Con el objetivo de lograr la reconstrucción de la red de “significados” construida, se consideró pertinente la implementación de una entrevista a los maestros con la intención de comprender las razones por las cuales organizaban las actividades escolares en forma de secuencias de actividades didácticas.

Los encuestados fueron tomados como *expertos* (Flick, 2007), en el marco de una selección intencional. En ese sentido, se construyó un documento de carácter semi-estructurado para orientar las entrevistas, con preguntas abiertas que permitieran acceder a la información puntual que se requería de los expertos seleccionados. Ese documento estaba dividido en dos partes. En la primera, se intentó conocer la formación de los docentes y sus respectivos tiempos laborales, así como las concepciones de

lengua/lenguaje y del aprendizaje por ellos asumidas (preguntas de la 2 a la 4). En la segunda parte de la entrevista, se indagó acerca de por qué ellos organizaron las actividades escolares en forma de secuencia de actividades didácticas y las planificaron en conjunto (preguntas de la 5 a la 7). A continuación, fueron transcritas con base en las normas de transcripción propuestas por el Proyecto NURC/SP. Los análisis se realizaron teniendo en cuenta las interacciones entre investigador y encuestado, focalizando las marcas lingüístico-discursivas en la arquitectura textual o “folleado” textual (Bronckart, 2005) que concretan esas interacciones.

Es interesante en estos registros la presencia de algunos de los elementos que interfieren en el proceso de transposición didáctica. De naturalezas diferentes, estos elementos contribuyen para que la transposición se configure como una instancia donde distintos elementos se cruzan y se entrelazan en una especie de red. El pasaje¹⁹ siguiente, extraído de una de las sesiones que integran nuestro corpus de referencia, es representativo en este sentido.

Professor de Português: Los chicos están en el mismo grupo de edad, pero como **vinieron de diferentes ambientes... las dificultades van desde la relación con el otro.... pasando por los hábitos de higiene....** y en nuestro caso específico, las dificultades en el lenguaje son mayores, pero... a veces queremos desistir... hay un estudiante que **está iniciando el 6º grado y no sabe escribir su nombre...** no son todos.... pero es una buena parte... Pero ellos están en la misma clase y nosotros tenemos que hacer algo, hay días que nosotros dedicamos una gran parte del tiempo de las clases con problemas que no tienen nada que ver con nuestra disciplina... **en esta mezcla de problemas**, hemos pensado de trabajar en esas clases (...)²⁰

¹⁹Los pasajes en negrita en el extracto arriba y en los otros que aparecen a lo largo de este trabajo indican las configuraciones lingüístico-discursivas consideradas en los análisis.

²⁰*Professor Português:* Os meninos estão na mesma faixa etária, mas como **vieram de ambientes diferentes...as dificuldades vão desde relacionamento com o outro.... passando por hábitos de higiene....**e no nosso caso específico, as dificuldades na língua é[são] maior[es] ainda ... às vezes.... dá vontade de desistir.... sabe,...**tem aluno que é iniciante na 6ª série e sabe mal escrever o nome...**não são todos.... mas é uma boa parte... só que eles estão na mesma sala e a gente tem de se virar pra fazer alguma coisa,... tem dia que a gente, gasta boa parte da classe com problemas que não tem nada a ver com a nossa disciplina...**ai nessa mistura de problemas**, a gente pensou em trabalhar assim nas turmas. O problema é que os pais nem sempre ajudam a gente.... Além disso, nós temos nossos coordenadores que geralmente são de outra área, sabe, e... às vezes insinuam que os meninos são desse jeito na escola.....”.

En el fragmento, el profesor de portugués utiliza proposiciones lingüístico-discursivas que traen a la escena una multiplicidad de elementos que se entrelazan en la transposición didáctica y que constituyen la red de la cual se habló anteriormente, en la tentativa de justificar, el por qué construir (él y sus colegas de trabajo) las actividades en forma de secuencias de actividades didácticas centradas en los usos socio-pragmáticos del lenguaje. En otras palabras, el profesor enumera varios elementos que deben ser tomados como parámetros para pensar y construir objetos de enseñanza para las clases de la Lengua Materna.

Sin embargo, como son de una naturaleza diferente (**...las dificultades que van desde la relación con el otro...**) (**...pasando por los hábitos de higiene...**), (**...hay un estudiante que está iniciando el 6º grado y no sabe escribir su nombre...**), se puede decir que estos problemas son indicaciones pedagógicas de factores que interfieren en la transposición didáctica.

Lo que en las palabras del profesor es una "mezcla de problemas", parece evidenciar más la multiplicidad y la heterogeneidad de los factores (de actitudes, sociales, del lenguaje, etc.) que influyen en la actualización del proceso de la transposición didáctica.

Esto nos llevó a entender la transposición didáctica como un proceso que, en la confluencia de varios elementos, requiere ciertas acciones para responder, aunque provisoriamente, a las exigencias internas y/o externas del sistema didáctico.

Además, el hecho de considerar en el análisis los significados construidos por los profesores en el proceso de transposición didáctica demanda del investigador una

postura dialéctica entre lo que Norbert Elías (1993) ha llamado "distanciamiento" y "compromiso" frente al objeto de estudio.

Las nociones de distanciamiento y compromiso como postura en relación al objeto de estudio fueron sugeridas por Norbert Elías (1993), en la obra *Compromiso y distanciamiento –contribuciones para la Sociología del conocimiento*. Según él, las Ciencias Sociales se distinguen de las Ciencias de la Naturaleza por dos grandes propiedades específicas relacionadas: (i) sus "objetos" son al mismo tiempo "sujetos" que tienen representaciones de su vida en sociedad, a diferencia de los átomos físicos, y (ii) los propios investigadores forman parte de su objeto de estudio. De este modo, sugiere que el investigador adopte una postura dialéctica (un ir y venir) y un equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento.

El distanciamiento, en el sentido de apartarse de las ideas preconcebidas (de los autores que estudia o más ampliamente, de las ideas y las corrientes compartidas en el campo analizado) y compromiso en el sentido de comprender los modos de funcionamiento de los grupos humanos, teniendo acceso al interior de la experiencia que los hombres tienen de su propio grupo y de los demás grupos.

En esta perspectiva, se buscó "re narrar" la colección de registros que se realizó en dos momentos. En el primero fueron grabadas en audio cuatro sesiones de planificación y producción de los géneros planificación didáctica y secuencia de actividades didácticas, totalizando aproximadamente 40h, llevadas a cabo por los profesores participantes²¹ de esta investigación durante los meses de febrero y agosto de 2014. Esto se dio después de una semana de clase con los estudiantes y otra semana de

²¹ Los profesores serán caracterizados más adelante.

formación continua promovida por la escuela y guiada por los profesores²² de una universidad pública de la provincia de Pará.

En el segundo momento, entre los meses de marzo y junio, y de septiembre y diciembre del mismo año, también fueron grabadas en audio las sesiones de implementación y producción del género clase, realizadas por los tres profesores, correspondientes a la aplicación de las seis secuencias de actividades didácticas, aproximadamente 40 horas, en tres salas del aula del sexto grado de la educación primaria. Estos registros se configuraban como punto de apoyo para la reflexión de los profesores y formadores de la formación continua acerca de cómo se elaboran los instrumentos de intervención didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Materna. Es decir, hacían una especie de investigación-acción, en el sentido propuesto por Thiollon (1997), en el cual los sujetos participantes del estudio, los docentes en su ambiente de trabajo, reflexionaban sobre sus acciones didáctico-pedagógicas en un intento de entender los significados por ellos construidos, como protagonistas de ese contexto social.

Como investigador, hubo que, en cierta medida, apartarse de las ideas preconcebidas en relación a la transposición didáctica para comprenderla mejor. Pero, al mismo tiempo, para entender su modo de funcionamiento, se necesitaba conocer las maneras como los profesores asumían la transposición didáctica, los saberes que ellos movilizaban. Fue entonces que se procuró tomar también como datos las sesiones de planificación didáctica realizadas por los profesores.

²² Esos profesores orientadores de la formación investigan el proceso de la enseñanza de la Lengua Materna, a partir de los estudios de la Didáctica de Lengua y de la Pragmática Lingüística.

3.2.3. Las sesiones de planificación didáctica

Como se mencionó anteriormente, en el primer momento de la construcción y registro de los datos, se grabaron en audio las reuniones entre los maestros para planificación y producción de las secuencias de actividades didácticas. La grabación de estas sesiones ocurrió como sigue: siempre había, en la escuela donde trabajaban los participantes de esta investigación, en el inicio de cada semestre, un período dedicado a la formación continua de los profesores que culminaba con la planificación de las actividades de enseñanza semestral. Eran generalmente dos semanas con reuniones durante ocho horas por día, antecedidos por quince días lectivos. Son estas reuniones, en particular las relacionadas con la planificación de las actividades de enseñanza, las que se describen a continuación, que en este trabajo se denominan *sesiones* de planificación didáctica.

Las sesiones de planificación tenían como objetivo principal la construcción de objetos de la enseñanza de la Lengua Portuguesa y la elaboración de las actividades relativas a estos objetos, resultando en la producción de la secuencia de actividades didácticas. En todas las sesiones estuvieron presentes los profesores que actuaban desde el 6° al 9° grado. Esos eventos interactivos fueron registrados en audio a través de grabadores con pequeños micrófonos colocados próximos a la boca de los profesores y prendidos a la camisa. Durante los registros de los datos se realizaron notas de campo para contextualizar algunas interacciones y aumentar la confiabilidad de los audios. Cabe resaltar que, en principio, la presencia del investigador y de los micrófonos provocó que los profesores se mostraran un poco reacios y vigilasen sus discursos. Con el afán de disminuir la inseguridad o exposición que pudieran sentir, se mantuvieron reuniones previas donde se les explicó el objetivo de la investigación y se realizaron

ensayos con los micrófonos. A lo largo de las sesiones de planificación ellos pasaron a sentirse más cómodos.

En el momento inicial, hubo un debate sobre las observaciones formuladas durante las tres semanas de clases y después los profesores se reunieron por disciplina para elaborar/crear las secuencias de actividades didácticas específicas para la enseñanza de la lengua. El investigador estuvo presente en ese primer momento y después acompañó los maestros en las sesiones de planificación de la asignatura portugués. La representación de los estudiantes construida en conjunto, en este evento interactivo general, ya guiaba en cierta medida la elección de ciertos objetos de la enseñanza, en la medida en que, durante el evento, los maestros caracterizaban los estudiantes de las clases como un todo. El fragmento, que se transcribe a continuación, donde los profesores relatan los momentos vividos con los estudiantes en el período de la evaluación diagnóstica, es representativo en este sentido:

Profesor de Artes – Ricardo: En estas dos semanas de contacto con ellos [los estudiantes], yo, en mi disciplina puedo observar que la mayoría de los chicos, principalmente los más grandes...los chicos y las chicas **no parecen tener confianza en sí mismos** y... parece que la condición familiar experimentada por ellos refuerza esto.... ese lado de ellos²³.

Profesora de Portugués - Vera: Es... de algunos... tengo esta misma impresión... pero a mí **me parece ser más característica de la edad que de la condición familiar..** Me guío por mis hijos...para algunas cosas **son muy seguros**...pero... para otras no...Sin embargo, algo que me llamó más la atención en ellos era que...**no se respetan mutuamente** y esto dificulta el trabajo con ellos...²⁴

²³Professor de Artes - Ricardo: Nessas duas semanas de contato com eles [com os alunos], eu na minha disciplina pude constatar que a maioria dos meninos, principalmente os mais grandinhos...homens e mulheres parecem não ter confiança neles mesmos e... parece que a condição familiar vivenciada por eles reforça esse.... esse lado deles...

²⁴Professora de Português - Vera: É...de alguns...eu tive essa mesma impressão... mas me parece ser mais característica da idade do que do meio familiar... eu tiro pelos meus filhos...pra umas coisas são confiantes até demais....mas... pra OUTRAS...Agora, o que me chamou mais atenção neles foi que...eles não respeitam uns aos outros e isso dificulta o trabalho com eles...

Profesor de Geografía – Marlene: Es... Pero quizás **esta rebeldía de ellos**, si podemos llamarla así, esta forma de ellos, debe ser uno de los aspectos que se deben considerar en la planificación...ellos también **son muy creativos**... podemos percibir esto por el resultado de su actividad [elaboración de un mensaje escrito], cada uno de los chicos hizo la actividad de escritura aunque tenían algunas dificultades en la escritura... ¿no, Lucía?²⁵

Profesora de Portugués - Lucía: Estoy de acuerdo con Marlene, ellos **son, a pesar de todo, niños** y mantienen los comportamientos característicos de su edad... ¿no?²⁶

Profesor de Matemática - Edson: Pero Lucía, hay algunos que dicen cosas que **no son propias de la edad**...²⁷ /.../.

El uso de atributos, en los fragmentos anteriores, es lo que caracteriza la forma general de la interacción entre los profesores para referirse a los estudiantes en este primer momento de la planificación didáctica. Así, cuando cada profesor se refiere a los estudiantes lo hace por medio de diferentes expresiones predicativas "...**no parecen tener confianza en sí mismos** (profesor de Artes); "... **no se respetan mutuamente** " (Profesora de Portugués); "...**son muy creativos.**" (Profesor de Geografía).

En otras palabras, cada uno al apropiarse del habla proferida por otro, recurre a expresiones predicativas –recursos del lenguaje que se utilizan para calificar a los estudiantes–, y, simultáneamente, vuelven a contextualizar el objeto del discurso en su disciplina; esto provoca el cambio de la predicación. En este sentido Mondada (2003, p.25) dice que:

²⁵Professor de Geografia - Marlene: É... mas talvez essa rebeldia deles, se é que podemos chamar assim, esse jeito deles é que deve ser um dos aspectos a ser contemplado no planejamento...mas também são pecinhas muito criativas... a gente pode perceber isso pelos resultado da atividade deles [elaboração de um recado escrito], cada um a sua maneira fez o seu, ainda que tivessem algumas dificuldades de escrita...né Lúcia?

²⁶Professor de Português - Lúcia: Eu concordo com a Marlene, poxa, eles são, apesar de tudo, crianças e mantêm comportamentos característicos da idade deles...sabe?

²⁷Professor de Matemática - Edson: Mas Lúcia, tem alguns que dizem coisas que não próprias da idade... /.../

La variación y la concurrencia categorial emergen especialmente cuando una escena es vista desde diferentes perspectivas, lo que implica diferentes categorizaciones de la situación, de los actores y de los actos. La "misma" escena, de forma más general, puede ser tematizada de manera diferente y puede evolucionar en el tiempo discursivo y narrativa, centrándose en diferentes partes o aspectos.

Desde el punto de vista lingüístico-discursivo, el re-encuadramiento (cf. Goffman, 1994) del contexto discursivo es el responsable por las revalorizaciones y transformaciones de las expresiones predicativas atribuidas a los estudiantes a lo largo de la interacción entre los profesores en la sesión de planificación. Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza, es el conjunto de estas reevaluaciones y transformaciones como resultado de la negociación entre los profesores que guiarán, en cierta medida, la elección o no de ciertos objetos de la enseñanza.

En la interacción entre los maestros en las sesiones de planificación didáctica, los objetos de enseñanza, por lo tanto, tienden a ser construidos sobre la base de un perfil de "estudiante" elaborado en la interacción a través de los acuerdos y desacuerdos entre los profesores en relación sobre el mismo. Estos acuerdos y desacuerdos, sugiere Mondada (óp. cit.), son inherentes a los objetos de discursos y a las prácticas sociales y están vinculados a las propiedades intersubjetivamente negociadas.

3.2.4. Los profesores participantes de la investigación

Los participantes de esta investigación son tres profesores de Lengua Portuguesa del 6° grado de educación primaria que trabajan en una escuela pública del sistema de escuelas municipales en Belém, en la Provincia de Pará. Para la elección de estos maestros, se realizó una reunión con la directora de la escuela y se le explicó la investigación. Ella quedó muy interesada con lo que se deseaba hacer y solicitó que se presentase el proyecto de la investigación a los maestros. Después de la presentación del proyecto, los profesores que actúan en las clases de sexto grado aceptaron participar de la investigación, permitiendo que se les acompañara en las sesiones de planificación e

implementación de las secuencias de actividades didácticas. En la tabla 2, a continuación, se visualiza la caracterización de esos profesores²⁸.

TABLA 2 – CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES

PROFESORES	CALIFICACIÓN	TIEMPO DE ACTUACIÓN
Lucía	Licenciada Plena en Letras y Magister en Letras	Desde 1985
Pedro	Licenciado Plena en Letras; Especialista en Metodología de la enseñanza del portugués y Magister en Letras	Desde 1992
Vera	Licenciada Plena en Letras; Especialista en Metodología de la enseñanza del portugués.	Desde 1996

Como indica la tabla 2, los tres profesores tienen formación específica para el ejercicio del magisterio en el área en la cual actúan, sin embargo, no se diferencian de los maestros de las demás asignaturas que componen las clases investigadas, puesto que todos son graduados en sus respectivas disciplinas y casi todos tienen posgrado (Especialización) en su disciplina o en el área de Educación (Metodología de la Enseñanza, Currículo, Evaluación, etc.).

Aunque estos tres profesores han realizado la carrera de Letras en diferentes épocas y diferentes instituciones (los profesores Pedro y Vera comenzaron en la década de 1990, en la Universidad Federal de Pará, y la profesora Lucía en el final de la década de 1980, en la Universidad Federal de Amapá), se considera su formación equivalente por haber estudiado la Especialización o la Maestría en la misma institución (UFPA) con monografías o tesis defendidas en el área de la enseñanza y aprendizaje, bajo la orientación del mismo grupo de investigadores que orientaron la formación continua.

²⁸ Atribuimos en este trabajo nombres ficticios a los profesores que aceptaron participar de la investigación y permitieron la utilización de los discursos y materiales por ellos producidos.

Con respecto a sus carreras profesionales, la profesora Vera comenzó a principios de 1996, inmediatamente después de haber completado el curso de grado en Letras. Los profesores Lucía y Pedro, sin embargo, iniciaron su vida profesional antes de comenzar el curso de grado (1985 y 1992, respectivamente).

3.2.5. Las salas de la clase focalizadas

Se eligieron, en la escuela donde los registros fueron generados, las tres clases de sexto grado, identificadas a efectos del análisis en este trabajo como A, B y C. Estas clases se componían de un promedio de 27 estudiantes con edades entre 09 y 11 años. La escuela está situada en un área periférica de la ciudad y los estudiantes, en su mayoría, pertenecían a familias con bajo nivel de alfabetización y cuya renta media era de dos salarios mínimos. La tabla a seguir permite visualizar la caracterización de estas clases.

TABLA 3 – INFORMACIONES SOBRE LAS SALAS FOCALIZADAS

SALAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES CON HISTORIA DE REPROBACIÓN	EDAD	SEXO	
				Masculino	Femenino
A	28	04	09-11	15	13
B	26	06	09-11	14	12
C	30	08	09-11	13	17

Al analizar la tabla 3, se observa que las tres salas del aula tienen características e historias escolares similares. Todos los estudiantes tienen entre nueve y once años de edad, algunos de ellos tienen historia de reprobación de asignaturas (cuatro en la sala A; 6 en la sala B y 8 en la sala C) y son atendidos por los mismos maestros (y la mayoría de

ellos atendían también los estudiantes de las salas de 7° a 9° grado). Esto significa que los estudiantes de las salas de las aulas investigadas, si no suceder un imprevisto (cambio de escuela o el traslado del profesor) serían atendidos por los mismos profesores hasta la finalización de la escuela primaria.

3.2.6. Las sesiones de implementación de la clase

Las clases de Lengua Portuguesa que están siendo consideradas en esta investigación son clases de lectura, análisis lingüístico y de producción de textos en las cuales los maestros llevan a cabo la enseñanza de los objetos elaborados o construidos durante las sesiones de planificación didáctica.

En una perspectiva interaccional, Matêncio (2001) considera la clase como un "acontecimiento" complejo. Para la autora, hay acontecimientos discursivos rituales, cuyo contenido y posiciones de las unidades funcionales son determinados anteriormente y se diferencian de un acontecimiento espontáneo.

En este sentido, la clase, dice la autora, asume una posición intermedia entre el ritual y el espontáneo porque: 1) respecto a los interlocutores, la rigidez tiene su origen en la asimetría de las relaciones de espacios y papeles; 2) respecto al aspecto de lo espacial-temporal, la rigidez es determinada por la institución; 3) en cuanto a la finalidad de la interacción, esta rigidez tiene su origen en la organización de los pasos instrumentales de la clase –preparación, desarrollo y realización de actividades didácticas–, aunque los movimientos en el sentido de uno a otro polo sean determinados por las restricciones circunstanciales y no meramente institucionales.

Así, la organización de una clase incluye dimensiones cognitivas y socio-interaccionales que orientan eficazmente el proceso de planificación y ejecución textual. Aunque las restricciones institucionales sean un factor crucial en la comprensión del

evento, sugiere la autora, los diferentes tipos de saberes de los interlocutores no son neutralizados.

En este sentido, se está llamando *sesiones de producción y aplicación del género clase* al encuentro entre profesores y estudiantes con vistas a la enseñanza y aprendizaje de un determinado objeto de enseñanza.

Las clases resultantes de estas sesiones, en función de su configuración (el propósito, la instancia institucional, los lugares y funciones definidas previamente para el evento, el tipo de gestión, las estrategias didáctico-discursivas y la organización lógica de los contenidos, etc.) están siendo comprendidas en este trabajo como géneros del discurso de la esfera escolar (cf. Rojo, 2007). A continuación, se describen las clases que componen estas sesiones.

Para tanto, se presentan como ejemplo los fragmentos de dos clases en las cuales los maestros llevan a cabo dos secuencias de actividades didácticas que elaboraron, cuyas acciones del lenguaje son "*Dar una indicación de dirección a alguien*" y "*Escribir una carta a la directora de la escuela*".

Fragmento 1 - clase 1 – “DAR UNA INDICACIÓN DE DIRECCIÓN A ALGUIEN”.

El profesor, para construir un contexto de producción del género itinerario, recurre a la acción del lenguaje “dar una indicación de dirección a alguien”. Comienza la clase preguntando a los estudiantes lo que las personas hacen cuando quieren comunicarse unas con otras.

[...]

(9) ¿Qué hacen las personas cuando quieren comunicarse unas con otras?

(10) Estudiante A: Ellas hablan.

(11) Estudiante B: [Ellas conversan con otras personas, profesor?

(12) Profesor: ¿Cuándo las personas quieren comunicarse qué hacen?

(13) Profesor: Sí, ellas hablan... ellas conversan... ¿Pero ellas hablan de la misma forma? Por ejemplo, cuando... nosotros hablamos con la señora que vende bombones, que... está allá frente de la escuela, ¿cómo hablamos nosotros?

- (14) Estudiante C: Ei ¿Tiene mermelada?
- (15) Estudiante A: ¿Tiene piruleta, tía?
- (16) Profesor: Vamos ¿Cómo más puede la gente dirigirse a ella?
- (17) Estudiante D: Doña, ¿cuánto cuesta la mermelada?
- (18) Profesor: ¿Por qué D la llamó de DOÑA?
- (19) Estudiante D: Porque ella ya es una señora.
- (20) Profesor: Eh...A, ¿Por qué la llamó usted de tía?
- (21) Estudiante A: Ah, porque... por...
- (22) Estudiante C: [Porque ella es su tía. ((risas en la sala))
- (23) Estudiante A: No, profesor, porque... porque ella es más vieja que yo.
- (24) Profesor: ¿Y si hubiese sido Fabiola, su hija?
- (25) Estudiante C: ¿Tiene sorberte? ¿cuánto cuesta?
- (26) Estudiante E: Profesor... profesor... mira...
- (27) Profesor: Tal cual
- (28) Estudiante E: Yo hablo así... ¿Fabiola, tiene piruleta? ¿Cuánto cuesta?
- (29) Profesor: Ahora, vamos a imaginar lo siguiente... Si nosotros... fuésemos hasta la sala de María del Carmo queriendo pedir una información sobre alguna cosa... sobre el horario de la clase de ustedes, ¿cómo preguntaríamos?...
- (30) Estudiante C: ¿María del Carmo, la señora ya finalizó nuestro horario?
- (31) Estudiante A: Doña del Carmo, el profesor quiere saber si el horario ya está listo.
- (32) Profesor: ¿Ustedes saben decirme porque que para María del Carmo y para la señora que vende allá en frente de la escuela algunos de ustedes usan DOÑA y por qué para la hija de la señora, la llamaron por el apellido?
- (33) Estudiante D: Porque ellas son personas diferentes.
- (34) Profesor: ¿Diferentes cómo?
- (35) Estudiante A: Una es más vieja y la otra es más joven [...]"

El fragmento anterior se configura como una *moldura interaccional* (Gumperz, 2004) en la que el profesor intenta crear un contexto situacional para transformar el objeto de enseñanza itinerario en objeto enseñado. Para esto, la enseñante recurre a las marcas lingüístico-discursivas que caracterizan la dimensión estilística del objeto a

enseñar (conversar informal) para activar los esquemas de conocimiento de los estudiantes.

Fragmento 2 - CLASE 2 - ESCRIBIR UNA CARTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA

La profesora reconstruye una situación socio-comunicativa en la que se utiliza un género del discurso oral, una conversación, para construir un contexto de producción con el objetivo de enseñar del género carta. Se inicia la interacción haciendo la comparación entre la conversación y el mensaje escrito.

- (1) Profesora: ¿Si no fuera una conversación, pero... pero si fuera una carta... un mensaje escrito... cambiaría algo?
- (2) Estudiante A: Sólo que en vez de ser una conversación es una carta o un mensaje escrito.
- (3) Profesora: Pero nosotros precisaríamos saber quién la leería, ¿no?
- (4) Estudiante C: Sí... Pero si nosotros escribiésemos ya sabríamos, ¿no?
- (5) Profesora: Sí, C, yo quiero decir que precisamos pensar también en la diferencia entre las personas, tanto para un mensaje escrito o una carta la gente precisa saber más o menos cómo es la persona, para que la gente pueda elegir determinadas palabras, porque ... vamos a pensar lo siguiente... Usted, A, va a salir para la escuela y su hermano aún está durmiendo, y usted precisa que él deje la llave de la casa en algún lugar para que usted la pueda encontrar a su vuelta de la escuela, vamos... vamos a decir que sus padres trabajan fuera y solo está usted y su hermano, ¿qué tipo de mensaje escrito será utilizado si es para una vecina o para una directora de la escuela? ¿Sería lo mismo?
- (6) Estudiante A: No.
- (7) Profesora: ¿Por qué no? ¿Entonces qué es lo que cambia?
- (8) Estudiante C: Depende del mensaje...

En el fragmento anterior, la moldura interaccional entre la profesora y los estudiantes involucra inicialmente las modalidades de la lengua (oralidad y escritura). Apoyándose en la noción de implicatura conversacional (Garcez, 2010), la enseñante intenta construir contextos de producción de los objetos a enseñar (conversación y carta) para concretar la enseñanza del género del discurso mensaje escrito.

Como se mencionó anteriormente (sección 3.2.1), lo que se percibe en los fragmentos anteriores, son los géneros del discurso oral y escrito (itinerario y carta, respectivamente) orientados por los usos socio-pragmáticos que son tomados como

objeto de la enseñanza de la Lengua Portuguesa por los profesores y tematizados en todas las sesiones de la producción del género clase.

A partir de los datos, esta investigación, que pretende aprehender la labor de estos profesores en dos instancias de transposición didáctica en Lengua Materna –en la planificación y en la clase–, se caracteriza como una investigación cualitativa-interpretativista de base etnográfica, en el sentido propuesto por Moita-Lopes (1996, p. 331). Para este autor, un estudio de esta naturaleza tiene que ser "sensible a la vida social" (Moita-Lopes, *óp. cit.*, p. 97). A ese respecto señala Vich y Zabala:

[...] la etnografía es una práctica destinada a producir conocimiento, a partir de la experiencia directa sobre la realidad estudiada. Sin embargo, este conocimiento no debe plasmarse en un reporte ascético, sino que requiere, sobre todo, de una 'descripción densa' que esté realmente comprometida con la interpretación y con la propia voz de los protagonistas. (Vich y Zabala, 2004, p. 19).

Así, según Moita-Lopes (*óp. cit.*) el objeto de la investigación debe ser estudiado en su contexto natural, en un intento de dar sentido a los fenómenos teniendo en cuenta los significados que las personas le atribuyen.

En esa perspectiva, se asumen algunas herramientas de la etnografía como un proceso de documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009), en alusión a "lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente" (*óp. cit.* 21). En este sentido, la vida cotidiana no constituye una dimensión diferente (o externa a) la historia, sino justamente es "el 'centro' del acaecer histórico" (Héller, 1972, p. 42). La vida cotidiana está impregnada de contenidos históricos, y su análisis delimita y recupera conjuntos heterogéneos de actividades emprendidos y articulados por sujetos particulares (Ezpeleta y Rockwell, 1987).

De tal forma, este enfoque hace su aporte entendiendo la existencia cotidiana como historia acumulada, abordando el presente en términos historiados (Neufeld,

1997) y relacionales (Achilli, 2005) para reconstruir analíticamente las relaciones existentes entre diversos procesos socio-históricos y las acciones y significaciones registradas en el presente, que son siempre llevadas a cabo (construidas, tensionadas, disputadas) por los sujetos. Así, se concibe a los profesores como protagonistas de los procesos sociales a través de su accionar cotidiano, y, por lo tanto, como concedores prácticos e intérpretes polémicos de la realidad (Batallan y García, 1992). No ya entendidos “como individuos aislados sino, en interacción/relación con otros, que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli, 2005, p. 25). Esta recuperación, del punto de vista de los sujetos (incluyendo sus prácticas) desde un enfoque relacional, requiere a su vez un análisis que lo vincule y lo tensione a las condiciones objetivas del contexto socio-histórico del que forman parte, en su doble carácter de generador de limitaciones y posibilidades.

Y, con ese fin, los instrumentos (las entrevistas, la observación participante, las notas de campo y las grabaciones en audio), con un abordaje etnográfico, que se utilizaron en este trabajo para construcción, registro y tratamiento de datos, son especialmente adecuados, principalmente cuando se trata de la investigación que involucra las clases.

El abordaje etnográfico de investigación fue desarrollado originalmente por los antropólogos al estudiar la cultura y la sociedad a través de la descripción, la documentación y el análisis de aspectos cotidianos de distintos pueblos ajenos a ellos.

Más recientemente, este tipo de investigación comenzó a ser muy empleada en el contexto educativo con el objetivo de llevar a cabo el análisis del proceso de comunicación en la clase y sus implicaciones para la enseñanza, así como para cuestiones educativas de diferentes naturalezas, centrado, en su mayor parte, en la

interacción entre estudiante y maestro (cf. Erickson, 1984; Moita-Lopes, 1996; André, 2002).

Según André (óp. cit.), sin embargo, hay una diferencia de enfoque en estas dos áreas, lo cual hace que ciertos requisitos tradicionalmente asociados a la investigación etnográfica (larga permanencia del investigador en el campo, el contacto con otras culturas y la utilización de amplias categorías sociales en el análisis de los datos) no sean ni necesiten ser completados por los investigadores de temas educativos.

Aunque el foco de interés de los etnógrafos sea usualmente la descripción global de la cultura de un grupo social (prácticas, costumbres, creencias, valores, lenguas, significados), la preocupación de los estudiosos de las cuestiones de la educación es el estudio de las formas localizadas de la organización social, tales como las interacciones cara a cara en una determinada institución: la escuela (cf. André, 2002).

En general, los estudios etnográficos desarrollados en contextos de educación, también llamados "micro-etnografía educativa o micro-etnografía de la sala del aula" (cf. Erickson, 1984), tienen los siguientes supuestos básicos (cf. André, 2002):

- ✓ problemas que son estudiados en el medio natural en el que se producen;
- ✓ el contacto del investigador con la situación estudiada es esencial y el período de tiempo de este contacto puede variar según los objetivos específicos del trabajo o por las decisiones de los participantes de la investigación;
- ✓ debido al enfoque en situaciones de interacción diaria, la mayor preocupación es el proceso, lo que está sucediendo y no el producto;
- ✓ la importancia que los participantes atribuyen a sus acciones y a las de los demás constituye una especie de guía para el investigador. La

perspectiva de los participantes revela dinamismo interno de las situaciones sociales y muestra al investigador lo que debería ser el foco de su atención. Así, el análisis de los datos es inductivo y el investigador incorpora sus supuestos e intereses a medida que el estudio avanza;

- ✓ todos los datos generados son considerados pertinentes una vez que construyen la rutina interaccional. Estos datos son esencialmente descriptivos y, cuando se reúnen, dan a los investigadores una mejor comprensión del problema estudiado.

Estas ideas básicas de microanálisis etnográfico han guiado muchas investigaciones en la Didáctica de la Lengua y en la Lingüística Aplicada, sobre la clase, tanto en Lengua Materna como en Lengua Extranjera. Algunas de estas investigaciones son llamadas de "naturaleza" etnográfica, poniendo el foco en la percepción que los participantes tienen de la interacción lingüística y del contexto social en el cual están implicados, mediante el uso de instrumentos de registro etnográficos como notas de campo, diarios personales y también el empleo de entrevistas, etc.

Tomando como base los presupuestos de los estudios etnográficos señalados, se puede caracterizar esta investigación como una investigación cualitativa-interpretativista observacional, porque los datos de la investigación fueron generados por medio de instrumentos relacionados con la etnografía, tales como anotaciones de campo, entrevistas con los profesores y grabaciones en audio de las interacciones entre investigador y profesor, y profesor y estudiantes.

3.3. La redefinición del objeto de la investigación

A partir de los análisis preliminares de los registros, tal como se mencionó anteriormente, se decidió entonces (re)definir los objetivos iniciales del proyecto de

investigación y focalizar en el proceso de construcción de objetos de la enseñanza de la Lengua Materna en la planificación y en la clase, e investigar cómo estos objetos son traducidos en actividades por profesores con vistas a catalizar el aprendizaje de los estudiantes. Se procuró seguir lo que parecían evidenciar los análisis iniciales de los registros: la acción de realizar la transposición didáctica se configuraba como una especie de red, en la cual diferentes hilos de diversos campos cuya referencia básica son las prácticas sociales, incluidos las escolares, se entrelazan.

Así como una red es compuesta por nodos y las conexiones entre ellos, también los saberes movilizados durante la transposición didáctica se entrelazan y se articulan en las redes constituidas social e individualmente en un permanente estado de actualización, creando relaciones de reciprocidad, de dualidad, de no linealidad de múltiples articulaciones, de apertura a los cambios.

3.4. La construcción del objeto de la investigación

Al redefinir la perspectiva de análisis de la transposición didáctica en Lengua Materna, específicamente en el campo de la enseñanza de la lengua, se asume que puede ser estudiada como un objeto complejo (Signorini, 1998a, 2004a). La noción de complejidad que está siendo utilizada en esta tesis es similar a aquella que es dada al término por Morin (2000), es decir, aquello que es constituido y atravesado por una multiplicidad de elementos, de solidaridad entre ellos mismos en la constitución de una realidad determinada.

Específicamente en el campo de la Didáctica de la Lengua, se comparte la noción de objetos complejos propuesta por Signorini (2004a, p. 27) para quien:

Los objetos son complejos, no sólo en el sentido de heterogéneos, sino, sobre todo, multidimensionales, dinámicos y no saturables, inscritos en varias redes y varios recortes espacio-temporales, que comprenden la

disyunción y la contradicción disruptiva, es decir, no dialéctica, como componentes para ser focalizados.

Asumir la transposición didáctica como un fenómeno complejo es pensarla como un proceso en curso, cuya configuración se construye histórica y diariamente por actores individuales y colectivos (pensemos, por ejemplo, en las experiencias del maestro, como estudiante y como formador, en las formas de pensar y de hacer la enseñanza a lo largo de los años, en las directrices curriculares dadas por el gobierno como resultado de la investigación llevada a cabo en la academia, etc.) en una especie de campo de fuerzas de construcciones plurales y colectivas, no estando, necesariamente, conectado a un deseo y que tiende a escapar al control de los diferentes actores interesados.

La noción de proceso en construcción aquí es crucial porque posibilita, al mismo tiempo, mirar el proceso de transposición didáctica como el resultado de las (re)elaboraciones anteriores y en curso de reestructuración. De esta manera, la transposición didáctica se construye a partir de las construcciones pasadas, que son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas; en cuanto otras son inventadas en las prácticas y en las interacciones de la vida cotidiana de sus constructores en la clase. Y es ese movimiento de reproducción, apropiación y transformación que nos permite analizar la construcción de objetos de la enseñanza focalizando, por ejemplo, en las dimensiones enseñables elegidas por los profesores.

Estas dimensiones tomadas como categorías de análisis permitieron comprender que, externamente, es necesario considerar que la condición de los saberes de origen o de referencia es un fenómeno que, a pesar de estar fuera del proceso de transposición didáctica, actúa sobre él. Su nombre de "erudito", no es debido a sus propiedades

intrínsecas, ni por motivos de la calidad de quien los produce, pero sí debido al efecto de un proceso de reconocimiento social y cultural (Chevallard, 1991).

Internamente, también es necesario considerar la relación de la acción de transponer didácticamente con su entorno social. Esto se debe a que esas relaciones, según Chevallard (óp. cit.), permiten comprender las razones de las transformaciones que sufren los saberes enseñados y la interferencia en la propia acción del hacer didáctico-pedagógico.

En este sentido, el proceso de transposición didáctica gana una configuración multidimensional, compuesto por una pluralidad de campos (cf. Bourdieu, 1997) donde los saberes son desplazados, interpretados y transformados, permitiendo un realineamiento de las actividades escolares, en función de los intereses del sistema didáctico.

El concepto de campo en términos de Bourdieu (1997), que lo define como espacios de producción de saberes dotados de historias, de funciones sociales, estructuras y formas de funcionamiento específico, nos ayuda a aprender y comprender la pluridimensionalidad de la transposición didáctica.

Para Bourdieu, campo debe ser entendido como un "sistema de relaciones objetivas entre agentes o instituciones y lugar de luchas por el monopolio del poder de consagración que establece continuamente el valor de las obras y la creencia en ese valor" (p. 227). Así, el valor o el significado que se atribuye al contenido (capital, para Bourdieu) que se produce en cada campo y en las prácticas constituyentes de ese campo es establecido de acuerdo con los intereses de los agentes y de las instituciones.

De esta manera, se presupone que la actividad de construcción de objetos de la enseñanza en la planificación didáctica y en la clase es el resultado de la movilización de los saberes provenientes de diferentes campos que permiten ordenar los conocimientos disponibles en estas dos instancias de la transposición didáctica.

Por lo tanto, se sostiene que en el proceso de transposición didáctica los saberes académicos, encapsulados por la terminología o por los saberes vehiculados por obras de divulgación, son sólo algunos de los saberes movilizados para la construcción de los saberes en el ámbito escolar.

Fue esta multiplicidad de saberes convergentes y divergentes, que actúa sobre y en relación al proceso de transposición didáctica, que orientó a buscar y crear alternativas teórico-metodológicas para analizar el proceso de transposición didáctica. De esta manera, el camino de construcción y análisis del objeto de estudio comenzó a orientarse "más por un plan flexible que por un programa fijo pre-moldado, por acciones orientadas y gradualmente reorientadas en función de los medios, de los intereses y de los obstáculos en juego" (Signorini, 1998, p. 103).

Se pasó entonces a focalizar las regularidades locales y las relaciones de contingencia del proceso de transposición didáctica, sin pretensión de generalizaciones, dada su singularidad, pero acreditando que al centrar la atención en las formas de pensar los objetos de enseñanza y los modos de concretar su enseñanza por los maestros, para esta realidad concreta, se podría entender el proceso de transposición didáctica de la Lengua Materna en ciertas circunstancias.

La investigación de una realidad concreta, inserta en situaciones cotidianas de tres profesores de la escuela que, junto a sus compañeros de trabajo, intentan responder de alguna manera a una situación que a ellos se impone. Analizar esta realidad supone,

entonces, la comprensión de ciertos fenómenos en sus articulaciones con el todo que les da coherencia. La realidad que sólo puede ser aprehendida o construida en la complejidad que le atribuye sentido.

De esta manera, se asume el análisis propuesto por Erickson (1986), para quien la aprehensión/construcción de la realidad como objeto de investigación debe abarcar "el sentido literal y el sentido metafórico de las acciones de los actores sociales en cuanto aún documenta tales acciones concretas y detalladas en su realización rutinaria" (p.22) y, de esa forma, se buscó crear categorías de análisis que, para poder entender y describir la realidad tal como ella se presenta en el momento, puedan permitir repensar las prácticas pedagógicas y curriculares buscando otras formas de aprendizajes más significativos.

Los datos contruidos fueron confrontados con base en la triangulación que consiste, según Erickson (1986), en una combinación de diferentes fuentes, con la finalidad de dar cuenta de los significados posibles del objeto de estudio y para asegurar la validez de la interpretación por el investigador.

A pesar de ser multifacético, el objeto de investigación acá construido tiene limitaciones, teniendo en cuenta que los datos aquí analizados incluyen sólo dos momentos del proceso de transposición didáctica: la elaboración y la aplicación. La realineación o (re)elaboración de las actividades que constituyen las secuencias de actividades didácticas en función de los contingentes que surgieron en el momento de su ejecución, por ejemplo, no las podemos analizar, pues al final de cada aplicación, aunque tuviese un momento de reflexión sobre estas dos etapas de transposición

didáctica (llamado consejo del aula²⁹), los maestros proseguían con otra secuencia de actividades didácticas ya previstas en el momento de la planificación.

Por lo tanto, se está consciente de que muchos son los hilos que componen esta red, el proceso de transposición de la didáctica, y que no sería sólo en una tesis de doctorado que la se podría desamarrar todos los nodos que conectan estos hilos.

Se decidió entonces analizar la elaboración de secuencias de actividades didácticas, centrándonos en su planificación, a fin de identificar cuáles objetos de la enseñanza son construidos por los profesores, y también la aplicación de estas secuencias por los planificadores en sus clases.

Se espera demostrar, por ejemplo, que los objetos de la enseñanza de la Lengua Portuguesa son el resultado de un entramado de saberes (convergentes y divergentes), en este caso, sobre lengua/lenguaje (escritura, oralidad, texto, género, etc.), que son desplazados e interpretados por los maestros participantes de esta investigación en función de un determinado objetivo. En otras palabras, se parte de la hipótesis de que los modos de planificar y concretar los objetos de la enseñanza por los enseñantes crean contextos de aprendizajes de modo de contribuir con el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus estudiantes con escasas prácticas de lectura y escritura.

²⁹El consejo de aulas es una reunión entre los profesores de las aulas, los técnicos, el director, los padres o tutores y miembros del consejo escolar que buscan analizar la trayectoria de la ejecución de las secuencias de actividades didácticas, dando énfasis a los aspectos cualitativos del proceso de la enseñanza y aprendizaje. En general, se realiza al final de la ejecución de cada secuencia de la actividad didáctica, que corresponden a, más o menos, un bimestre. Consta de dos partes: en la primera parte, profesores y técnicos se reúnen y discuten sobre la aplicación hecha. En ese momento no sólo expresan sus dificultades, sino también los aspectos positivos observados durante el período de trabajo. Con este objetivo, los estudiantes son ayudados por un profesor, que es elegido al principio del año escolar como coordinador de la clase y es responsable por los datos grabados en audio. Él, en conjunto con los estudiantes, elijen las partes más importantes de los datos para las sesiones de discusión. La segunda parte consiste en trazar un perfil del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de todo el período. En ese momento, el maestro coordinador hace un relato de la sala como un todo, teniendo en cuenta lo que fuera discutido en la primera parte. En seguida, cada maestro habla acerca del aprendizaje de la sala, centrándose en lo que es más pertinente en su disciplina. En este momento, también los otros participantes de la reunión, pueden manifestarse, principalmente los estudiantes quienes, a su propia manera, opinan sobre las actividades realizadas y, especialmente, sobre el trabajo del profesor.

3.5. Sobre el tratamiento de los datos³⁰

Las decisiones de cómo analizar los datos combinan diferentes herramientas con las características propias de los mismos. Los análisis presentados están fundamentados en el concepto del *interaccionismo socio discursivo* (cf. Bronckart, 2006), que asume las acciones del lenguaje (materializadas en/a partir del interaccionismo social) como formas de acción. El lenguaje, desde ese punto de vista, es el resultado de la actividad en funcionamiento en las formaciones sociales. El cuadro interaccional social, según el investigador, lleva a analizar las conductas humanas como acciones significantes o como acciones situadas, cuyas propiedades estructurales y funcionales son, antes que nada, un producto de la socialización.

Por lo tanto, un primer movimiento en los análisis se realiza para las *formas de acción* de los profesores en las dos instancias de la transposición didáctica. Para Bronckart (2008), las formas de acción son “cualquier forma de intervención orientada por uno o varios seres humanos en el mundo”.

Según el autor, en determinados contextos económicos, las formas de acción pueden configurarse como un trabajo, cuya estructura puede ser recortada en tareas. En el desenvolvimiento temporal del curso de las formas de acción se pueden distinguir secuencias de procesos, que pueden ser actos o gestos.

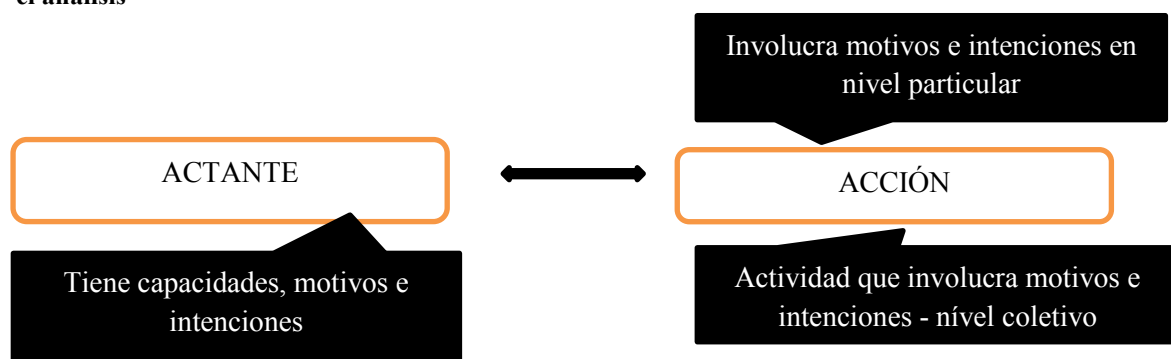
Así, en los análisis realizados, a partir de un sesgo interpretativo, los términos *acción* y *actividades* son tomados como lecturas de las formas de acción de los profesores en los procesos de transposición didáctica. A ellos se les imputa un estatuto teórico o interpretativo que los diferencia. La *acción*, en la perspectiva del

³⁰ Las discusiones presentadas en el capítulo 3, especialmente las que componen este apartado, fueron presentadas y discutidas en la Universidad Provincial de Campinas por ocasión del 57º Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos – GEL, en la ciudad de Campinas-SP, con el título “La transposición didáctica cómo objeto complejo de investigación”.

interaccionismo socio-discursivo, involucra las dimensiones motivacionales e intencionales en el nivel singular de la persona en particular, al paso que *actividad* involucra las mismas dimensiones citadas, pero en el nivel colectivo.

El término empleado para cualquier persona que interviene en las formas de acción es *actante*; en el plano interpretativo, el término actor corresponde al actante que es fuente del proceso, dotado de capacidades, motivos e intenciones (cf. Bronckart, 2008). La figura que sigue ilustra la relación entre las formas de acción y el actante considerada en los análisis.

Figura 1 – Relación entre las formas de acción y el actante y sus desdoblamientos considerados en el análisis



Fuente: Elaborado a partir de las ideas de Bronckart

En los niveles individual y colectivo, para el análisis y comprensión de las formas de acción de los profesores en el proceso de transposición didáctica, en relación al plano motivacional fueron consideradas las distinciones entre *determinantes externos* y *motivos*, propuestas por Bronckart (2008).

Según el autor, los determinantes externos, que son del orden colectivo, tienen carácter material o representativo, y los motivos son considerados “las razones de las formas de acción interiorizadas por una persona en particular” (Bronckart, 2008, p.121). En el plano de la intencionalidad, el investigador distingue también las finalidades de

intenciones. Las finalidades se toman como lo que viene del colectivo y es socialmente validado, mientras que las intenciones son consideradas como las finalidades, interiorizadas por una persona en particular.

En el plano de los recursos en las formas de acción, fueron tenidos en cuenta otros dos conceptos importantes también propuestos por Bronckart (2008), los *instrumentos* y las *capacidades*. La noción de instrumento engloba herramientas materiales y los tipos de acciones que se encuentran disponibles en el ambiente social. Las capacidades remiten a los “recursos mentales” o “comportamentales” que son atribuidos a una persona. Esto significa que las herramientas son del orden social, pero las capacidades son del orden del singular. En el campo de la transposición didáctica, esas nociones encuentran un terreno fértil para la observación, como es evidenciado, principalmente, en los análisis de las dos instancias de la transposición didáctica analizadas.

Los análisis presentados se realizaron sobre la totalidad de los datos (dos sesiones de planificación didáctica, ejecución de seis actividades didácticas, entrevistas realizadas a los docentes y materiales producidos para y en la clase). Sin embargo, a lo largo de las discusiones en los capítulos cuatro y cinco, se presentan ejemplos extraídos de dos secuencias de actividades didácticas construidas y llevadas a cabo por los profesores participantes de la investigación que representan las acciones de los maestros en las dos instancias de la transposición analizadas. Una que aborda a la enseñanza de la modalidad oral del lenguaje, el género itinerario y la otra, dirigida a la enseñanza de la modalidad escrita, el género *carta*.

Esa elección hay sido orientada por dos razones. Primero porque la construcción de las secuencias de actividades didácticas realizada por los maestros se proponía

construir objetos de la enseñanza de la lengua que referenciasen las dos modalidades del lenguaje, conforme sugieren los Parámetros Curriculares para la enseñanza de la Lengua Materna en Brasil (Parámetros Curriculares Nacionales de lengua materna – PCN). La segunda se refiere a la elección de las secuencias que focalizan el itinerario y la carta como objetos de la enseñanza. El énfasis en esos objetos fue orientado por el hecho de que ambos son, en cierta medida, los géneros del discurso más presentes en las prácticas del lenguaje de los estudiantes; y esto permitió una mayor interacción entre los profesores y sus estudiantes, logrando que surgieran más elementos para utilizar como ejemplos.

En los análisis de los datos se consideran también los diferentes niveles de la actividad educacional (cf. Machado, 2009) y no sólo de la enseñanza. Postulando definiciones sobre los niveles de la actividad educacional, Machado (2009) sugiere que el primer nivel comporta los sistemas educacionales en los cuales las directrices generales son adoptadas por la sociedad para integrar sus nuevos miembros (formuladas por el Ministerio de la Educación o las Secretarías de la Enseñanza). El segundo nivel comporta las instituciones construidas para lograr alcanzar las finalidades postuladas por el sistema educacional –primer nivel–, comprendiendo los sistemas de la enseñanza, los programas de estudios y los instrumentos didácticos, por ejemplo.

Asumiendo que las interacciones entre los profesores –en la planificación didáctica– y entre profesores y estudiantes –en la clase– son vehículos para aprehender la construcción de los objetos de la enseñanza en esas dos instancias de la transposición didáctica, se utiliza la metodología propuesta por Bronckart (2006) para el análisis de la construcción de los objetos de la enseñanza a partir del trabajo del profesor vía sus interacciones, sea en clase o con sus pares.

Con la intención de aprehender ese trabajo y partiendo del presupuesto de que solamente a través de un abordaje lingüístico-discursivo pluridisciplinar es que realmente se puede comprenderlo y, consecuentemente, modificarlo, Bronckart (2006) apunta tres dimensiones del trabajo del profesor que nos ayudaron en la comprensión del proceso de transposición didáctica: el *trabajo real*, el *trabajo prescrito* y el *trabajo presentado*, caracterizado por el trabajo interpretado por los profesores y por los observadores externos.

Considerada la primera dimensión, el trabajo real comprende los “comportamientos verbales y no verbales que son producidos durante la realización de una tarea” (Bronckart, 2006, p.216). Es decir, esa dimensión, en el caso del trabajo de los profesores en la planificación didáctica y en la clase, tiene en cuenta apenas la actividad real, que fue efectivamente realizada por los profesores en esas dos instancias. Las interacciones discursivas, los instrumentos y los artefactos empleados, los gestos y las actividades pedagógicas efectivamente realizadas fueron considerados elementos del trabajo de los profesores en el proceso de transposición didáctica, pues se refieren a las “diversas tareas que ponen en evidencia los objetos a enseñar en una situación concreta de la sala del aula” (Bronckart, 2006, p. 8). Por eso, el foco en los análisis recae sobre las interacciones, pues la centralidad de la enseñanza no está directamente ligada a la figura y la acción del profesor, pero sí en las interacciones profesor-estudiante, que constituyen el centro de la actividad educacional.

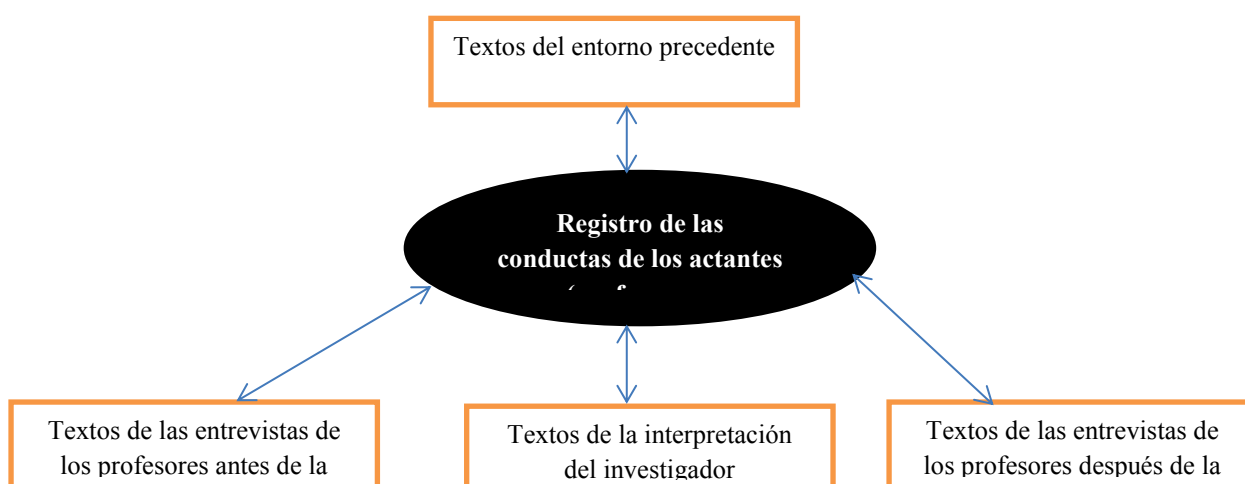
La segunda dimensión del trabajo docente es el trabajo prescrito. Se entiende por esto a los “documentos pre figurativos oriundos de las instituciones que estipulan cómo planificar, organizar y regular el trabajo que los actantes deben realizar” (Bronckart, 2006, p.6). Son ejemplos de ese tipo de documentos los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), los Referenciales Curriculares, el reglamento escolar, el plan

de estudio, entre otros documentos que orientan/determinan las formas de acción del profesor.

El trabajo representado, por fin, compone la tercera dimensión del trabajo y se subdivide en dos aspectos. El primero indica la interpretación que los propios profesores hacen de sus formas de acción y es llamado trabajo interpretado por los actantes. Para su análisis, esa dimensión es abordada a través de las entrevistas realizadas con los profesores.

En cuanto al segundo aspecto, el trabajo interpretado por el investigador como observador externo (también constitutivo de la tercera dimensión del trabajo) fue realizado “a partir del análisis de los textos de descripción del trabajo real concretizado por el investigador” (cf. Bronckart, 2006). En otras palabras, las observaciones del investigador (una especie de diario de notas) son también constitutivas de la tercera dimensión y fueron consideradas en los análisis. La figura que sigue presenta un “plan general de investigación”, propuesto por Bronckart (2008), que representa gráficamente el conjunto de las dimensiones del trabajo de los profesores en la construcción de los objetos de la enseñanza a través de los textos orales o escritos que orientaron los análisis.

Figura 2 – Plan General de la investigación/textos para el análisis del trabajo de los profesores en la construcción de los objetos de la enseñanza.



Fuente: Bronckart (2008, p. 132, adaptado)

Con base en la representación de la figura anterior, se puede entender que la dinámica de la construcción de los objetos de la enseñanza por los profesores, vehiculizada por sus interacciones, no se puede hacer por la simple observación de las mismas. Solamente se puede aprehenderla a partir de los textos³¹ que son producidos en ellas o a partir de ellas. Esto ocurre porque no sólo construimos nuestros textos, sino que también construimos nuestras acciones y somos contruidos por ellas.

En relación a la construcción de los objetos de la enseñanza en el trabajo docente, se asume que puede ser analizada a partir del rótulo de “*arquitectura textual*”, dado que, en la perspectiva interaccionista socio-discursiva, toda interacción se materializa en un texto que pertenece a un determinado género textual. Ese “producto” /texto de la interacción humana puede ser analíticamente observado a través de su “arquitectura textual” (o follado textual), como propone Bronckart.

En los análisis de las interacciones elegidas como datos referentes a *las instancias de la planificación didáctica y de la clase* se emplean elementos de la Sociolingüística Interaccional para comprender cómo está organizada el habla, las interacciones entre los profesores en las sesiones de planificación didáctica y entre profesores y estudiantes en la clase están organizadas en turnos del habla. Estas son asumidas en los análisis como *molduras interaccionales* (Gumperz, 2004) que definen las formas de acción a través del lenguaje en esos espacios.

El análisis del proceso de la transposición didáctica, desde los aportes de la Sociolingüística Interaccional, permite reconstruir los modos en que los profesores

³¹La noción de **texto** puede ser aplicada a toda y cualquier producción de lenguaje situada, oral o escrita, dotada de características comunes, presentando un modo de organización de su contenido referencial, además de los mecanismos de textualización y de enunciación que aseguren la coherencia interna. Para Bronckart (1999) la noción de texto **designa toda unidad de producción de lenguaje** que vehicula el mensaje lingüístico organizadamente y que tiende a producir un efecto de coherencia sobre el destinatario. Consecuentemente, esa unidad puede ser considerada como **la unidad comunicativa de nivel superior**.

planifican y concretan los objetos de la enseñanza para y en las clases de la lengua. Esto se debe a que profesores y estudiantes, a través de las *señales de contextualización* (Gumperz, óp. cit.), evalúan mutuamente sus intenciones y, a partir de esos indicios, construyen sus respuestas. La noción de *señales de contextualización* está relacionada con los elementos que componen las molduras interaccionales (formas de hablar) en determinados momentos y con los *esquemas* de conocimientos vehiculados en esas molduras, que son apropiados a lo largo de la experiencia.

Para el análisis de la construcción de los objetos de la enseñanza realizadas por los docentes *en la clase*, se utilizó la *sinopsis*. Esta herramienta de análisis fue propuesta por Schneuwly *et al.* (2005) para analizar el proceso de construcción del objeto enseñado. La *sinopsis*, como expresan los autores, posibilita agrupar en una unidad más comprensible las transcripciones de las secuencias de enseñanza, reduciéndolas a sus movimientos didácticos más importantes en el desarrollo de la clase.

La elaboración de la *sinopsis* debe partir de lo que los autores denominan actividades didácticas. Estas comprenden las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a la totalidad o a una dimensión precisa del objeto de la enseñanza. Rojo (óp. cit.), al adaptar esta herramienta para analizar discursivamente una clase de lectura en la disciplina de Historia, expresa que:

Ella [la *sinopsis*] se caracteriza primordialmente por instrucciones más o menos explícitas, que definen un propósito; introduce un medio material semiótico; se realiza gracias a recuerdos eventuales de las instrucciones y por una serie de acciones e interacciones en este apoyo material, ejecutadas por los estudiantes y regidas por el maestro, a fin de alcanzar el objetivo deseado (p.346)³².

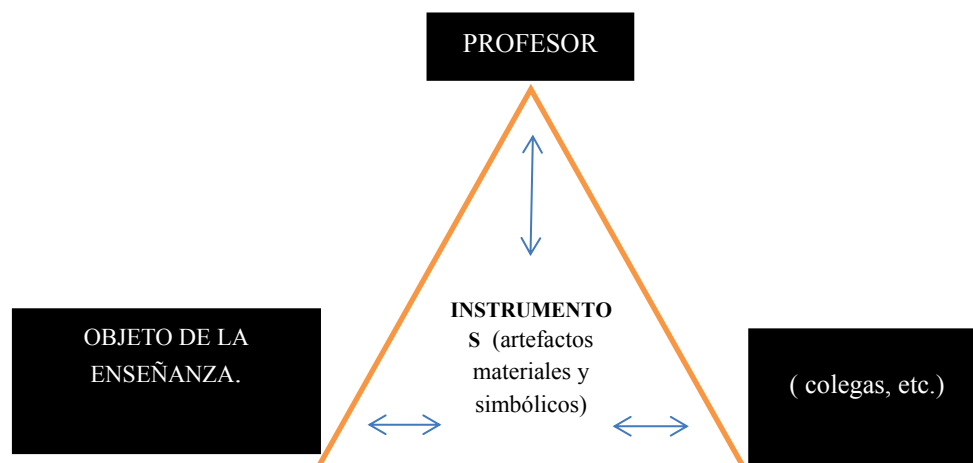
³²Ela [a *sinopse*] se caracteriza fundamentalmente por instruções mais ou menos explícitas, que definem uma finalidade; instaura um meio material semiótico; realiza-se graças a retomadas eventuais da instrução e por uma série de ações e interações sobre esse suporte material, executadas pelos alunos e reguladas pelo professor, a fim de atingir o objetivo visado (p.346).

De esta manera, las actividades didácticas que componen la sinopsis son organizadas en pasos de niveles inferiores (evaluación, ejecución, corrección, por ejemplo), agrupados en los niveles jerárquicos superiores, la estructuración de la secuencia. Sin embargo, se adapta la organización de secuencias en la sinopsis, como se verá más adelante, en función de los objetivos propuestos para este trabajo.

De esa manera, la sinopsis como herramienta permite analizar las clases que concretan el proceso de transposición didáctica del objeto enseñado, a través del trabajo del profesor, con sus tres polos constitutivos: el profesor, los estudiantes y “*el objeto de conocimiento*” (Machado, 2009, p. 51– énfasis añadido).

En ese sentido, en las interacciones analizadas, especialmente aquellas entre los profesores y estudiantes en las clases, se tiene cuenta el esquema de actividad del profesor en sala del aula (cf. Machado, óp. cit.) para aprehender la construcción de los objetos de la enseñanza en la clase de la Lengua.

Figura 2 – Esquema de la actividad del profesor en sala de clase considerado en el análisis



Machado (2009, p. 51)

En este esquema, los diferentes polos del triángulo interactúan con la actividad del profesor en la construcción de los objetos de la enseñanza en la clase. Se trata de la creación del medio-clase (Amigues, 2004), es decir, un “medio propicio para el aprendizaje y el desenvolvimiento de los estudiantes” (Machado, 2009). Esa representación de la actividad del profesor en la clase posibilitó identificar las dimensiones de los objetos de la enseñanza elegidos como enseñables por los profesores en las clases de la Lengua.

A continuación, se retoma la discusión acerca de la metodología de la construcción, registro y análisis de datos para, en seguida, explicitar la ruta que se construyó y siguió en esta tesis.

Como se presentó en este capítulo, los registros fueron realizados en dos momentos. Estos registros sirvieron a los profesores participantes de la investigación y a los orientadores de la formación continua como datos de apoyo a las reflexiones sobre la elaboración didáctica que realizaban con vistas a sus clases.

En función del objetivo de esta tesis, analizar cómo son construidos o desarrollados los objetos de enseñanza de la Lengua Portuguesa, en la planificación didáctica y en la clase por esos profesores, se seleccionaron algunos de los registros para componer el *corpus* de la investigación. Se inició la caracterización de los datos con la descripción y la discusión de las secuencias de actividades didácticas, mostrando, por ejemplo, sus objetivos y cómo fueron construidas en las sesiones de planificación didáctica. Se pasó, entonces, a la discusión de las sesiones de planificación y producción del género secuencia de actividades didácticas. En seguida, se caracterizaron los profesores de Lengua Portuguesa implicados en el proceso de transposición didáctica y que fueron tomados como sujetos participantes de esta investigación. Las

salas de clase donde se implementaron las secuencias de actividades didácticas son descritas en el punto siguiente y, por último, a través de un breve comentario, se describen las clases en las cuales los docentes implementaron las secuencias de actividades didácticas que construyeron. A partir de la descripción y selección de los datos, se redefine y discute el objeto de estudio en un intento de mostrar cómo es que este se inscribe en el campo de la Didáctica de la Lengua y en la tradición de investigación sobre la enseñanza de la Lengua en la sala de clase, y también se discute el tratamiento de los datos analizados.

En los próximos capítulos, se analizan y se discuten los datos que componen la base empírica de la investigación.

CAPÍTULO 4 - La construcción de los objetos de la enseñanza en la planificación didáctica

4.1. Introducción

En este capítulo se analiza una de las instancias de la transposición didáctica: *la planificación*. Focalizando en las interacciones entre los maestros, se busca identificar los objetos de la enseñanza construidos para sus clases de Lengua Materna. Además, se analizan las secuencias de actividades didácticas producto de esas sesiones de planificación. Los datos analizados, en este capítulo, son el resultado de las grabaciones de dos sesiones de planificación llevadas a cabo colectivamente por tres profesores de la Lengua Materna para aulas de sexto grado de la Educación primaria, totalizando aproximadamente 40hs.

Tomando como aportes teórico-metodológicos los estudios de la Etnografía Interaccional (Rockwell, 1982b; Gumperz, 1986 y Cazden y Cook, 1987) y de la Práctica Educativa (Siede & Aisemberg, 1994 y 1998, 2010; Castorina, 2003; Schneuwly, 2005), se intenta comprender cómo estos maestros seleccionan los objetos de la enseñanza para sus clases. Se identifican también los saberes de referencia que orientan las selecciones de los profesores y las dimensiones de estos objetos de la enseñanza que son elegidas como enseñables.

Cabe resaltar que las aseveraciones y las conclusiones preliminares que se hacen a lo largo del capítulo se basaron, como se señaló en el capítulo 3, en el análisis del conjunto de datos seleccionados en la instancia de la planificación didáctica (las interacciones entre los profesores, las entrevistas, las notas de campo y los materiales por ellos producidos) sin embargo, los ejemplos presentados para evidenciar tales conclusiones son aquellos considerados más representativos en relación con los datos analizados.

La interpretación de la totalidad de estos datos tuvo en cuenta las dimensiones del *trabajo real, prescrito y presentado*, en términos de Bronckart (2006), como se asumió en la sección 3.4. Las interacciones entre los enseñantes, que constituyen esas dimensiones, fueron recortadas en fragmentos que indican las *molduras interaccionales* (Gumperz, 2004) puestas en práctica. A partir de los *elementos lingüístico-discursivos*, que componen el “*folleado*” textual (Bronckart, óp. cit.) de esas molduras, se evidencian los modos de construir los objetos de la enseñanza por los maestros en las sesiones de planificación. La idea es, por lo tanto, reconstruir la dinámica de este proceso en esta instancia de la transposición didáctica de la Lengua Materna para, más adelante, analizar las implicaciones de estas elecciones en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

4.2. La planificación en el proceso de Transposición Didáctica

Al asumir en este trabajo la planificación didáctica como un género del discurso potencialmente catalizador del aprendizaje (cf. 3.2.1.), se está queriendo afirmar que la planificación resulta en un documento donde se plasman las decisiones que orientan las acciones didácticas y pedagógicas del profesor en la clase.

Para Schneuwly (2004), el género planificación didáctica es producido para una situación de enseñanza y aprendizaje. Su especificidad –la de ser un género didáctico–, como será mostrado más adelante, provoca que mantenga una relación constitutiva con otros géneros de la misma esfera de producción/circulación –la esfera escolar.

Según Schneuwly (óp. cit.), los géneros didácticos presentan, entre otras, las siguientes características:

- ✓ producidos en y para la esfera escolar;

- ✓ su finalidad es organizar y orientar el trabajo del profesor, con el objetivo de desarrollar las acciones en la sala de clase;
- ✓ su estructura composicional refleja y refracta las acciones que serán realizadas en el aula (objetivos, objetos y estrategias de la enseñanza).

En este sentido, en la planificación didáctica son catalogados los objetos a enseñar (géneros orales y escritos) que serán efectivamente enseñados por los profesores con la ayuda de otros géneros didácticos como, por ejemplo, el manual didáctico, la secuencia de actividades didácticas, la lista de actividades, etc.

Un objeto a enseñar, en términos de Aparicio (2006), es el resultado de un proceso de transposición didáctica interno, es decir, del proceso en el cual los objetos de enseñanza (contenidos) se transforman en objetos efectivamente enseñados en la clase. Este proceso, según la autora, implica una doble semiotización del objeto de la enseñanza. Por un lado, se hace presente vía el uso de formas por medio de técnicas de enseñanza, con materiales concretos (objetos, textos, actividades, etc.) como objeto a ser enseñado, a ser semiotizado, a partir de lo cual nuevas significaciones pueden y deben ser elaboradas por los estudiantes.

Por otro lado, el objeto a enseñar es tematizado como aquel sobre el cual el maestro tiene la intención de enseñar. Así el profesor guía/orienta la atención del estudiante, apuntando/mostrando las dimensiones esenciales de ese objeto, por medio de procedimientos semióticos diversos. Estos dos procesos (tornar presente el objeto a enseñar y apuntar/mostrar las dimensiones esenciales de éste), sugiere Aparicio, son indisociables y se definen mutuamente.

En este sentido, Schneuwly (2005) define instrumentos semióticos como aquellos que permiten esa doble semiotización del objeto de enseñanza. En términos del autor, estos instrumentos son de dos tipos:

Aquellos que garantizan el encuentro/contacto del estudiante con el objeto a enseñar y aquellos que proporcionan la orientación/dirección de la atención del estudiante. Los primeros son, sobre todo, de orden material (textos, actividades, esquemas, objetos reales y muchas otras cosas), los segundos son principalmente de orden discursivo; pero el discurso también puede producir objetos a enseñar y permitir su encuentro o contacto con los estudiantes, como también los instrumentos materiales pueden garantizar, por medio de formas específicas, la dirección de la atención del estudiante (Schneuwly, 2005, p. 23)³³.

Esas herramientas y procesos que ellos involucran, en términos de Schneuwly (2005), son específicos de cada asignatura, dado que presuponen la existencia de una tradición de prácticas profesionales históricamente constituidas (cf. Siede, 2010), las cuales el profesor recrea, re-inventa, en cada clase, en cada momento en que un objeto a enseñar se convierte en un objeto efectivamente enseñado.

De este modo, en las sesiones de planificación didáctica se analizan la interacción entre los profesores y también los materiales por ellos producidos en esa instancia de la transposición. Se identifican, en la sección siguiente, los objetos de la enseñanza a ser enseñados que son construidos por los profesores para sus clases.

4.3. La elección de los objetos de la enseñanza en la interacción entre los profesores en las sesiones de planificación didáctica

La decisión de cuáles objetos de la enseñanza serían tematizados en las clases era negociada en las sesiones de planificación didáctica por los profesores. En esas sesiones, los profesores discutían las características de esos objetos y negociaban las

³³“aqueles que asseguram o encontro/contacto do aluno com o objeto a ensinar e aqueles que asseguram a orientação/direção da atenção do aluno. Os primeiros são, sobretudo, de ordem material (textos, exercícios, esquemas, objetos reais e muitas outras coisas), os segundos são, sobretudo, de ordem discursiva; mas o discurso pode igualmente produzir objetos a ensinar e permitir seu encontro/contacto com os alunos, como também os instrumentos materiais podem assegurar, por formas específicas, a direção da atenção do aluno”. (SCHNEUWLY, 2005, p. 23).

dimensiones que serían implementadas y enseñadas en las clases. En esos eventos interactivos, los profesores co-construyen los objetos de la enseñanza a través de un discurso orientado por saberes de las esferas escolar y académica. Son estos saberes, que, movilizados por los profesores en el momento de la planificación didáctica, constituyen el objeto a ser enseñado. Los fragmentos que siguen, extraídos de una de esas sesiones, son representativos en este sentido³⁴.

Los profesores de la Lengua Materna, después de una sesión de discusión colectiva con profesores de otras áreas (Historia, Arte, Matemáticas, Geografía, Ciencias e inglés), que atienden las clases de 6º grado de la Educación Primaria, discuten en conjunto cuáles objetos de la enseñanza serán abordados en las clases a lo largo del primer semestre. Antecedió esta sesión de debate oral un período de 15 días de clase, de manera que todos los profesores hacen una especie de diagnóstico de los estudiantes de las clases.

- (1) *Profesora Lucía*: En mi opinión... Creo que deberíamos comenzar a enseñarles la carta pues se trata de un texto que está cercano de la realidad de ellos...además es una forma de que ellos produzcan textos con una finalidad.³⁵
- (2) *Profesora Vera*: Yo creo que... si estamos tratando de hacer que las actividades tengan sentido para los estudiantes, entonces debemos partir de algo que ellos sepan un poco.... la sugerencia de Lucía es que deberíamos empezar por carta, **HASTA** puedo estar de acuerdo, **PERO** estoy pensando en los estudiantes como Adriano, que no consiguen elaborar un texto narrativo pequeño.....Por ejemplo...en mi clase de 29 estudiantes, 10 tienen este tipo de dificultad. Creo que no debemos trabajar la carta en este momento, en mi opinión, no será muy productivo.³⁶
- (3) *Profesor Pedro*: Muy bien....recuerdan el mensaje escrito desde el período inicial...bien o mal ellos lo hicieron...creo que ellos necesitan experimentar la escritura... y en ese experimentar...es que ellos van adquiriendo las estrategias necesarias para escribir....³⁷

³⁴Los términos en negrita son las marcas lingüístico-discursivas consideradas en los análisis.

³⁵*Professora Lúcia*: (1) Na minha opinião... acho que devemos começar ensinando carta porque é um texto que tá próximo da realidade deles...além do que é uma forma de eles produzirem textos com uma finalidade.

³⁶(2)*Professora Vera*: Acho que....se estamos tentando fazer com que as atividades façam sentido para os alunos, então devemos partir de alguma coisa que eles conheçam um pouco.... a sugestão da Lúcia é que se deva começar por carta, posso concordar, **MAS** fico pensando nos alunos do tipo do Adriano que ainda não conseguem desenvolver um texto ainda que narrativo e curto.....por exemplo....na minha turma dos 29 alunos, 10 têm esse tipo de dificuldade. Acho que não devemos trabalhar a carta neste momento, na minha opinião, não será tão produtivo.

³⁷(3) *Professor Pedro*: Tudo bem....lembra do recado do período inicial...bem ou mal eles fizeram...acho que eles precisam experimentar a escrita...e nesse experimentar....eles vão adquirindo as estratégias necessárias para escrever...

Se pueden identificar, en los fragmentos anteriores, diferentes "voces", en el sentido propuesto por Mey (2003), en el discurso de los docentes. Es a través de esas voces que los profesores traen a la escena las tensiones y sus representaciones (cf. Siede, 2010) sobre lo que ellos están construyendo como objeto de enseñanza, el género carta, que fue sugerido por uno de los compañeros de trabajo, y aquello que en la realidad es posible enseñar a los estudiantes, dadas sus prácticas de escritura.

Dos voces, por lo tanto, emergen de la moldura interaccional en curso. La primera de ellas inspirada en la demanda creada por el Estado –los parámetros curriculares nacionales– PCN³⁸. Esta puede ser identificada a través de la sugerencia de adoptar la carta como objeto de enseñanza señalada por la profesora Lucía (turno 1), que, en principio, parece ser aceptada por Vera, posición que puede ser evidenciada a través del operador argumentativo³⁹ **HASTA**.

Vera, sin embargo, intenta resistir la sugerencia en función de la baja competencia de escritura de algunos estudiantes, enfatizada por el uso del conector, **PERO**, y pone en escena una segunda voz, anclada en datos sobre los niveles de producción de texto de los estudiantes de su clase (turno 2).

La idea de tomar la carta como objeto de la enseñanza representa la voluntad de los profesores. Sin embargo, para la profesora Vera, parece no resultar evidente cómo hacer su operacionalización en vista de las dificultades de los estudiantes (***PERO** estoy*

³⁸ Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) es una colección organizada por el Ministerio de Educación de Brasil que guía las prácticas docentes en las escuelas oficiales del país. Para el área de Lengua Materna, este documento señala que la enseñanza debe realizarse a través de textos/géneros del discurso.

³⁹ Segundo Ducrot (1982), en la lengua hay palabras que guían al interlocutor para comprender la postura discursiva del hablante en relación con el objeto del discurso. El término **HASTA**, en el contexto analizado sugiere una concesión de la profesora Vera en aceptar la carta como objeto de enseñanza que está siendo sugerido por su compañera de trabajo, a pesar de las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes.

pensando en los estudiantes como Adriano, que no consiguen elaborar un texto narrativo pequeño...). Es decir, en la opinión de la profesora Vera, lo que debe guiar la construcción de un determinado objeto de la enseñanza en la lengua es necesariamente la posesión o no de habilidades lingüístico-discursivas de los estudiantes (cf. Segal, 1994).

Se puede, por otro lado, identificar una orientación contraria a la de la profesora Vera en las palabras del profesor Pedro (turno 3), introducida por la profesora Lucía (turno 1), o sea, la dificultad en la construcción de los textos es precisamente el propulsor para la elección de la carta como objeto de enseñanza. En la opinión de los profesores Lucía y Pedro (turnos 1 y 3) es en el ejercicio de experimentar la escritura en su complejidad que los estudiantes pueden mejorar sus habilidades en relación a ella (*creo que ellos necesitan experimentar la escritura... y en ese experimentar...que ellos van adquiriendo las estrategias necesarias para escribir...).*

En este sentido, para el profesor Pedro y también para la profesora Lucía, es la inmersión del estudiante en el proceso de escritura donde éste puede tomar posesión de los mecanismos de la textualización del género del discurso abordado. El profesor Pedro da como ejemplo el mensaje escrito, realizado anteriormente por los estudiantes, en función de una intención comunicativa. (*...recuerdan el mensaje escrito desde el período inicial...bien o mal ellos lo hicieron...).*

De esta manera, la carta, para los profesores que están inspirados en las Directrices Curriculares Nacionales – PCN – (autores de los turnos 1 y 3), no es sólo un objeto de enseñanza, sino también un medio a través del cual el estudiante, confrontado con el proceso de escritura, va gradualmente apropiándose de estrategias de escritura, y a las veces apropiándolas.

Existen, pues, en las voces de los maestros, orientaciones distintas en relación con la construcción de los objetos de la enseñanza y que traen consecuencias diferentes para el proceso de transposición didáctica. Como se expresó anteriormente, para el autor del turno 2, son, sobre todo, las habilidades lingüístico-discursivas de los estudiantes las que deben guiar la transposición didáctica, lo que implica, en la situación analizada, la elección de determinados objetos a ser enseñados.

Por lo tanto, si algunos estudiantes aún presentan baja competencia para escribir textos, para Vera, la elección de otro objeto de enseñanza, con menos complejidad, sería más operable y, por lo tanto, más productivo (*Creo que no debemos trabajar la carta en este momento, en mi opinión, no será muy productivo*).

Por otra parte, apoyándose en una de las dimensiones de la competencia lingüística (habilidades de escritura) de los estudiantes, el autor del turno 3 pone en escena una lógica diferente a la de la autora del segundo turno. Él toma como punto de partida la escritura de la carta en una determinada situación socio-comunicativa, teniendo en cuenta los parámetros de producción/circulación de ese género (interlocutor, intención comunicativa, etc.).

El profesor sugiere que, en el momento de la implementación, se debe hacer una ruta didáctica en la cual se tengan en cuenta las habilidades específicas de cada estudiante con relación al texto. Ese camino debe ser construido sobre la representación general que los estudiantes tienen de la situación de comunicación para, en seguida, volverse al proceso de escritura del objeto enseñado: el género carta. Es de esa forma que, para este profesor, los estudiantes van haciendo uso de las estrategias de la escritura y, en consecuencia, apropiándose de ellas.

Es interesante notar también que estas dos voces orientadoras, mostradas anteriormente, continúan compitiendo a la hora de descomponer y elegir las dimensiones enseñables del objeto de la enseñanza. Los fragmentos que se exponen a continuación, extraídos del *corpus* de referencia para este trabajo, son representativos en este sentido.

25. *Profesor Pedro*: sí...pensemos en una situación en la cual la carta sea una forma de comunicación entre las personas presentes. Creo que es más fácil elegir qué tipo de carta enseñar...ya que dependiendo de la persona a la que se dicta, de la intención comunicativa, la carta cambia...supongo...que nosotros debemos tener claro eso y dejar en claro también eso para ellos...⁴⁰

26. *Profesora Vera*: tratamiento de los pronombres, adverbios, preposiciones y conjunciones...puede ser el contenido gramatical...más allá de la puntuación.⁴¹/.../

27. *Profesor Pedro*: Después leemos con ellos cartas mostrando cómo la persona que escribe...dependiendo del punto de vista que tiene que guardar el texto para lograr el objetivo⁴².

28. *Profesora Vera*: Leer varios tipos de cartas con ellos no sé si vale mucho la pena ... creo que es...mejor...elegir un tipo específico de carta y trabajar con ellos... quizás sea mejor...creo que ellos van a entender mejor el propósito...no..creen?⁴³

29. *Profesor Pedro*: No Vera, la carta será de tipo de argumentativo, pero debemos leer con ellos otros tipos para mostrarles la diferencia en la organización del texto, en el ordenar de las ideas...**PERO**...al final elaboramos con ellos una carta argumentativa⁴⁴

⁴⁰25. Professor Pedro: Sim...pensemos numa situação em que a carta como uma forma de comunicação entre as pessoas esteja presente. Acho que fica mais fácil escolher que tipo de carta ensinar...já que dependendo da pessoa para quem se manda, do que se quer da pessoa, a carta muda...acho...que a gente precisa ter isso claro e deixar claro isso para eles.

⁴¹26. Professora Vera: Pronomes de tratamento, preposições, advérbios e conjunções...podem ser os conteúdos gramaticais...além dos sinais de pontuação/.../

⁴²27. Professor Pedro: Aí, A gente ler com eles cartas mostrando como a pessoa que escreve...dependendo do ponto de vista que tem arruma o texto...para atingir o objetivo.

⁴³28. Professora Vera: Ler vários tipos de cartas com eles não sei se vale muito apenas...é...melhor...a gente escolher um tipo e trabalhar com eles...talvez seja melhor...acho que eles entenderão melhor o propósito...o que...acham?

⁴⁴29. Professor Pedro: Não Vera, a carta será do tipo argumentativa, mas precisamos ler com eles outros tipos para mostrar a eles a diferença na organização do texto, no arrumar das ideias...Mas...ao final elaboramos com eles uma carta argumentativa.

30. *Profesora Vera*: Pero..compañeros, carta es carta...el tema...puede cambiar pero la carta sigue siendo...pensemos...por ejemplo en su organización, todas son prácticamente iguales...⁴⁵

31. *Profesor Pedro*: Sí... Vera...pero la diferencia está en la situación de comunicación, el tono del texto...el lenguaje cambia, a veces la preocupación con el lugar de las ideas, sin hablar de las diversas formas de organizar el texto⁴⁶

Es a partir de la situación de producción y circulación del género carta que en los turnos impares es propuesto el recorte, en el sentido propuesto por Siede (2010), del objeto de la enseñanza (turno 25 - *Profesor Pedro*: *pensemos en una situación en la cual la carta sea una forma de comunicación entre las personas*; turno 27 - *Profesor Pedro*: *Después leemos con ellos cartas mostrando cómo la persona que escribe...dependiendo del punto de vista que tiene organiza el texto para lograr el objetivo.*) y en este caso, las dimensiones enseñables de este objeto se tornan más complejas.

En este sentido, no se trata para el autor de los turnos impares (25 y 27) de simplificar los objetos de enseñanza, sino de definir antes cuáles son los aspectos de estos objetos que se desea enseñar, lo que implica descomponer y secuenciar los objetos (pero no simplificarlos) para que puedan ser aprendidos.

En esta perspectiva, la transposición didáctica es asumida, entonces, como un proceso donde no sólo se transponen saberes de otras esferas, sino que también se los produce, como se ha discutido en la sección 3.4. Esto se da porque ese proceso ocurre

⁴⁵30. Professora Vera: Mas...gente...carta é carta...o assunto...pode mudar mas a continua sendo carta....pensem....por exemplo na organização do texto, todas são praticamente iguais...

⁴⁶31. Professor Pedro: Tá...Vera....mas a diferença está na situação de comunicação, o tom do texto...a linguagem muda, as vezes a preocupação com o colocar das ideias, sem falar nas várias formas de arrumar o texto.

en una esfera social específica –en la escuela– donde entra en relación con las demás esferas sociales.

En los turnos pares, el recorte es propuesto por la lógica de la simplificación, como si el objeto, abstraído de cualquier situación socio-comunicativa, se volviera más fácil de ser enseñado y aprehendido (turno 30 – *Profesora Vera: Pero..compañeros, carta es carta....el tema...puede cambiar pero la carta sigue siendo....pensemos....por ejemplo en su organización, todas son prácticamente iguales...*).

Desde este punto de vista, la transposición didáctica consistiría en una especie de simplificación de los objetos de conocimiento para que puedan ser entendidos por los estudiantes. Se trata, por tanto, de adaptar, de facilitar, de desarrollar algo más fácil que su correlato en la ciencia. Para este punto de vista, la transposición didáctica sería sólo una instancia eminentemente reproductiva, donde diferentes saberes son transpuestos para la enseñanza de una asignatura específica, en los términos presentados en el apartado 3.4

Además, parece estar presente en las palabras de la profesora Vera, la hipótesis de que el estudiante, apropiándose de las estrategias de la escritura de un determinado género, será capaz de escribir cualquier otro texto como si sólo su exposición a un determinado género fuese suficiente para dominar el complejo proceso de escritura. Esto se ve reflejado en las palabras de la profesora (turno 30 – *Profesora Vera: [...] carta es carta....el tema...puede cambiar pero la carta sigue siendo prácticamente igual*).

Sin embargo, hay otros factores, que señala el profesor Pedro, que influyen en la elección y uso de estas estrategias, como por ejemplo, la intención comunicativa, el interlocutor, el vehículo, etc.

En este sentido, los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura [Dolz *et al.* (1994); Schneuwly (2005), por ejemplo] han demostrado que la apropiación de las habilidades de escritura por parte de los estudiantes tiende a ser mejor y más eficaz cuando su exposición a los textos ocurre a través de estrategias de enseñanza que tienen en cuenta el contexto de producción y circulación de los mismos.

Para esos investigadores, son estas estrategias las que crean las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje del género elegido como objeto de enseñanza. En otras palabras, permiten una exposición gradual y sistemática de las dimensiones enseñables de estos objetos, permitiendo al profesor dar al estudiante "las condiciones de la enseñanza y aprendizaje adecuados" (cf. Dolz & Pasquier, 1994).

Es a través de esta doble orientación, simplificación y complejidad, puestas en escena por las voces de los maestros, que los objetos de la enseñanza son co-construidos haciendo referencia a las prácticas sociales cristalizadas por medio de los géneros del discurso (cf. Schneuwly, *óp. cit.*), pero diferenciándose sensiblemente de aquellos que han servido como referencia para su construcción.

Los objetos de la enseñanza construidos por los maestros, como se mencionó anteriormente, son orientados por los usos socio-pragmáticos del lenguaje y son concretados por medio de los géneros del discurso oral o escrito. En la planificación realizada por los maestros, estos objetos son evidenciados a partir de las acciones del lenguaje que serán o podrán ser realizadas (los usos socio-pragmáticos) por los estudiantes, y a partir de las dimensiones constitutivas de los géneros que materializan esas acciones que serán aprehendidas por los estudiantes, cómo se evidenció a través del análisis presentado en la tabla 1 (cf. apartado 3.2.1)

Este es el *modus operandi* utilizado por los maestros en la construcción de los objetos de la enseñanza en todas las secuencias de actividades didácticas en la planificación, tanto en la elección de los objetos, como en las interacciones y en las actividades construidas con vistas a sus clases de la lengua.

Analizando más atentamente la referida tabla, dos aspectos llaman la atención. El primero de ellos es la forma de presentación del objeto de la enseñanza. Todos ellos son presentados en la planificación procurando seguir el enfoque teórico-metodológico adoptado (socio-pragmático) por el grupo de profesores: *dar una indicación de dirección a alguien* (secuencia didáctica 1), *rechazar una sugerencia en una situación de compra y venta* (secuencia 2), *hacer una carta al director de la escuela* (secuencia 3), *hacer una entrevista* (secuencia 4), *exponer un trabajo a una determinada audiencia* (secuencia 5), *tomar notas durante una conferencia* (secuencia 6).

Luego, se enumeran los objetivos (pragmáticos, procedimentales y lingüísticos) para cada una de estas acciones del lenguaje. Como resultado de esta presentación se obtienen las dimensiones de un determinado género a ser enseñadas por los profesores en las clases.

En la secuencia de actividades didácticas 3, por ejemplo, el foco son las unidades lingüísticas del género carta (conectores y operadores argumentativos; pronombres de tratamiento) evidenciados a través de los objetivos lingüísticos catalogados en la planificación. Estas unidades lingüísticas son parametrizadas con algunos elementos de la situación de producción, a saber: interlocutores (la directora de la escuela, el estudiante, el profesor, etc.), esfera comunicativa (escuela), perceptibles a través de los objetivos pragmáticos y procedimentales.

En este mismo sentido, son focalizadas en la secuencia de actividades didácticas las opciones lingüístico-gramaticales del género itinerario (formas y tiempos verbales, marcadores de localización, etc.), teniendo en cuenta la modalidad oral del lenguaje.

A partir de los ejemplos anteriores se puede inferir que los géneros del discurso son tomados por los profesores como resultado de las prácticas lenguajeras, convencionalizadas e institucionalizadas, que ocurren dentro de cada esfera social. Quizás esta es la razón por la cual los profesores tomen los géneros del discurso como punto de partida para los propósitos comunicativos que serán compartidos por los participantes en una determinada interacción.

Por este motivo, la relación entre los interlocutores y sus intenciones de comunicación aparecen como elementos centrales en la planificación de los objetos de la enseñanza realizada por los profesores. Por un lado, por ser introducidos en un contexto retórico específico y, por otro, porque estos determinan invariablemente las opciones específicas de formas estructurales y léxico-gramaticales, como sugiere Bakhtin (1953). El contexto retórico, o situación retórica, es entendida aquí como el contexto más inmediato de la producción de un determinado género, es decir, quién habla, a quién y cómo se habla (cf. Bakhtin, óp. cit.).

Swales (1992) destaca la importancia del concepto de propósito comunicativo compartido por los participantes en una situación de comunicación específica. Para el autor, en las situaciones de comunicación, los géneros del discurso comprenden no sólo el sujeto y su discurso, sino también, y especialmente, las condiciones en las cuales este discurso ha sido elaborado, teniendo en consideración la expectativa del público y las condiciones históricas y culturales de producción del mismo, como también señaló Bakhtin (óp. cit.).

De esa forma, al hacer los profesores la elección de las unidades lingüísticas caracterizadoras de los géneros del discurso carta (secuencia 3) e itinerario (secuencia 4), como objetos de enseñanza, parametrizadas por la situación de comunicación, toman los géneros como eventos comunicativos utilizados para lograr objetivos específicos dentro de un determinado contexto sociocultural y, por lo tanto, ellos presuponen "un cierto conjunto de intenciones comunicativas compartidas" (cf. Swales, óp. cit.).

El segundo aspecto que llama la atención en la tabla de análisis es la elección de los géneros a enseñar. Además de los escritos (carta y notas), los enseñantes eligen también los géneros orales formales públicos (itinerario, entrevista y exposición oral) para ser enseñados.

La elección por parte de los profesores de los géneros orales formales públicos acrecienta una nueva dimensión para el aprendizaje de la Lengua Materna. La comunicación deja de ser fruto de simulaciones –que ocurren en el espacio del "como si" (Schneuwly, 2004), en vista de las prácticas ficticias que intentan sólo el aprendizaje, y pasan a proporcionar contextos de interacciones reales que van más allá de las paredes de la sala del aula.

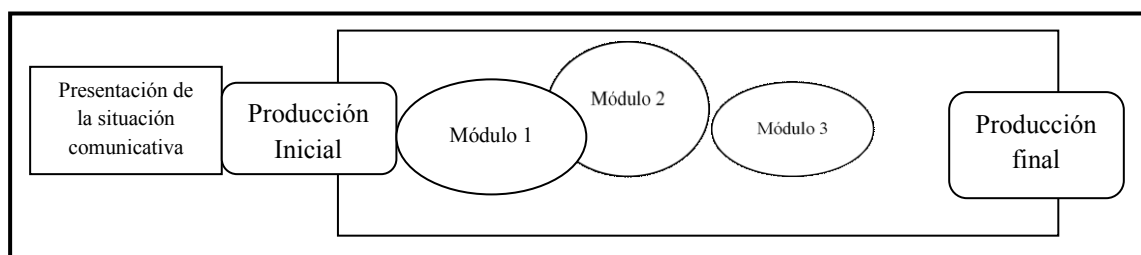
4.4. Las dimensiones de los objetos de la enseñanza focalizadas en las secuencias de las actividades didácticas

Según Schneuwly (2004), una secuencia de actividades didácticas es "un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, en torno de un género textual oral o escrito" (p. 98). Su construcción busca, sobre todo, favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado objeto de la enseñanza. En este sentido, la secuencia de actividades didácticas es un género del discurso construido para

favorecer la enseñanza de los objetos previamente catalogados en la planificación didáctica.

Estos objetos de la enseñanza, en la situación analizada en este estudio, como se mostró en la sección anterior, están relacionados con la enseñanza de la escritura (cartas y notas) y la enseñanza de la lengua oral (entrevista, itinerario y exposición oral), a estudiantes de comunidades con escasas prácticas de escritura.

Schneuwly (óp. cit.) presenta el género secuencia de actividades didácticas con la siguiente estructura.



Schneuwly, 2005.

En el esquema, el momento inicial de una secuencia de actividades didácticas es la presentación de la situación comunicativa en la cual se describe en detalle la tarea de expresión oral o de escritura que los estudiantes deben realizar. Los estudiantes, en este momento inicial, elaboran un primer texto, oral o escrito, que corresponde al género a enseñar. Es la primera producción. Esta etapa permite al profesor evaluar las capacidades ya adquiridas y ajustar las actividades previstas en la secuencia de actividades didácticas a las posibilidades y las dificultades reales de una clase. Además, establece, según el autor, la importancia de una secuencia para el estudiante, es decir, las capacidades que deben desarrollar para dominar en forma significativa el género del discurso en cuestión.

Los módulos, compuestos de varias actividades, otorgan al estudiante los instrumentos necesarios para el dominio del género debido a los problemas planteados a ser trabajados de forma sistemática y profunda. En el momento de la producción final, el estudiante puede poner en práctica los saberes adquiridos y, junto con el profesor, analizar los progresos realizados. La producción final sirve también para una evaluación del tipo cuantitativa que se centrará en los aspectos trabajados durante la secuencia.

En esta misma línea de construcción de géneros mediadores para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Materna, profesores e investigadores brasileños han dado una nueva dirección a determinados géneros del discurso. El mensaje escrito (Buin, 2006) y los relatos-reflexivos⁴⁷ (Signorini, 2006), por ejemplo, como demostraron las autoras, pueden adquirir, en una situación de enseñanza y de aprendizaje, la función de los géneros catalizadores en el sentido de instrumentos mediadores, en términos de Schneuwly (2004), que buscan acelerar el proceso de enseñanza de la escritura y de la formación de los docentes, respectivamente.

En esta perspectiva de (re)significación de algunos géneros del discurso para la enseñanza y el aprendizaje, se está defendiendo, como se mencionó anteriormente, que la secuencia de actividades didácticas es un género potencialmente catalizador del aprendizaje en la medida que su carácter modular (actividades de la práctica de lectura, análisis lingüístico y producción de textos) y las posibilidades de diferenciación de la enseñanza, derivadas de los mismos, tienden a ayudar al estudiante a dominar mejor un determinado género del discurso.

⁴⁷ El mensaje escrito y el Relato reflexivo son considerados géneros catalizadores, en términos de Signorini (2006), es decir, géneros que favorecen “el desencadenamiento y la potenciación de acciones y actitudes consideradas más productivas al proceso de formación, tanto del profesor como de sus aprendices” (p. 08).

Su organización, es decir, la articulación de las actividades de la enseñanza con vistas a la producción final de un determinado texto/género, puede permitir al estudiante hablar o escribir de una manera más apropiada en una determinada situación socio-comunicativa. Esto se debe a que en ella los objetos de enseñanza son (des)construidos para llevar al estudiante a tomar posesión de las características de los textos/géneros estudiados, teniendo en cuenta las situaciones de producción para las cuales fueron movilizados.

En este sentido, como instrumento mediador de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, la secuencia de actividades didácticas no sólo es una herramienta a la disposición del maestro. Ella es, sobre todo, una alternativa para la revitalización de las prácticas de planificación de las actividades de enseñanza en la escuela, una vez que su trayectoria de construcción permite al profesor encontrar un "equilibrio" entre lo que se está tomando como objeto de la enseñanza y lo que es posible enseñar en función de las características del público focalizado.

Así, en las sesiones de planificación didáctica destinadas a la construcción de las secuencias de actividades, la referencia al PCN se traduce por la movilización de saberes por parte de los profesores acerca de la lengua/lenguaje (sobre oralidad y escritura) divulgados como resultados de investigaciones en la esfera académica (vía cursos de formación continua y Directrices Curriculares Nacionales). Tal es el caso, por ejemplo, cuando los profesores elijen los géneros carta, itinerario, exposición oral, anotación y entrevista, como objetos a enseñar, géneros que materializan determinadas acciones del lenguaje, como se evidenció en la tabla 1, en la sección 3.2.1

Además, los profesores también recurren a saberes de la esfera escolar, (sobre niveles de usos de lectura y escritura de los estudiantes, a las formas de presentación de los objetos de la enseñanza, etc.) para poner en práctica la enseñanza de esos objetos.

De esa manera, la planificación didáctica se configura como una especie de red, como se discutió en el apartado 3.3, cuyo resultado es un objeto de enseñanza híbrido, en el sentido propuesto por Latour (2002). Su configuración es fruto de una "mezcla" de saberes académicos y escolares, y es heterogénea en el sentido de que estos saberes, a pesar de estar entrelazados, a menudo no están articulados en función del objeto a enseñar.

Analizando el conjunto de secuencias de actividades didácticas, esa hibridación puede ser observada a través de los saberes movilizados desde diferentes fuentes por los profesores. A modo de ejemplificación, en una de esas fuentes, la académica, los saberes son movilizados desde diferentes perspectivas del estudio del lenguaje. Es el caso de la adaptación de los géneros del discurso como objeto a enseñar. Aunque los géneros elegidos sean fuertemente inspirados en las corrientes de estudios de la Pragmática Lingüística (lenguaje como acción: argumentar, rechazar una sugerencia, llevar a cabo una entrevista, etc.), las actividades sugeridas por los profesores están fundamentadas, en su mayoría, en los estudios de la Lingüística Textual (estrategias de textualización, organización de la tesitura textual, etc.) o en las Gramáticas Pedagógicas (tiempos y modos verbales, pronombres, etc.).

Las dimensiones de estos objetos de enseñanza elegidas como enseñables, que serán analizadas en la sección que sigue, permiten mostrar la configuración de esta red en la construcción de las actividades de enseñanza en las secuencias de actividades didácticas.

4.5. La traducción de los objetos de la enseñanza en actividades

Las dimensiones enseñables del objeto, construidas por los maestros en las dos sesiones de producción de los géneros planificación y secuencia de actividades didácticas, son evidenciadas a través del análisis de las actividades que componen estos instrumentos mediadores de la enseñanza y el aprendizaje.

El análisis de las actividades que componen las secuencias de actividades didácticas, tomadas como *corpus* de referencia para este trabajo, muestra la construcción de objetos de la enseñanza en donde las actividades de prácticas de lectura y análisis lingüísticos son articuladas para dar apoyo a una producción final (escribir una carta argumentativa y hacer anotaciones, para la modalidad escrita de la lengua; rechazar una sugerencia de compra y venta; llevar a cabo una entrevista y dar una indicación de dirección a alguien, para la modalidad oral).

Además, en estas secuencias de actividades didácticas, se utilizan otros géneros (definición de diccionario, carta personal, diálogo y entrevista) como andamios, con la finalidad de llevar al estudiante a comprender cómo los géneros median la interacción, y que la configuración lingüístico-discursiva de esos instrumentos mediadores puede cambiar/variarse de acuerdo con la situación de producción/circulación para la cual fueron movilizados. Las actividades descritas en los talleres de actividades (cf. sección 3.2.1) son representativas en este sentido.

En los tres conjuntos de actividades que componen los talleres mencionados anteriormente, las actividades de lectura tienden a centrarse en las dimensiones constitutivas del género construido como objeto de enseñanza, el género carta, durante las sesiones de la planificación didáctica.

De esa forma, los elementos lingüístico-discursivos que indican las esferas de producción/circulación (actividades 3 y 4, en el taller 1; actividad 2, en el taller 2); interlocutores (actividades 5 a 7, en el taller 1; actividad 1 y 2, en el taller 2); vehículo/soporte (actividades 3 y 4, en el taller 1); intención comunicativa (actividades 4 y 5, en el taller 2); adecuación del género a la situación de comunicación (actividades 9 y 10, en el taller 1); elecciones lingüístico-discursivas (ítems a, b y c de la actividad 11, en el taller 1; actividades 2 y 3, en el taller 2) y estructura composicional (taller 3) son tomadas como referencia para la construcción de las actividades.

Son, por lo tanto, las configuraciones lingüístico-discursivas, que caracterizan a las dimensiones de los textos del género, (focalizadas en las actividades de lectura), que sirven como andamios para la producción final de una carta argumentativa. Los trechos de las actividades que se presentan a continuación, pertenecientes a esos bloques de actividades, permiten identificar las dimensiones enseñables (estructura composicional, estilo y tema) de los textos elegidos como objetos de la enseñanza.

TALLER 1, EJERCICIOS

/.../

6. ¿En su opinión, a quienes está dirigiéndose él (Isac Soares)? Retire del texto dos pasajes que justifiquen su respuesta.
7. En el texto, Isac Soares se refiere a los padres usando diferentes palabras. Identifique esas palabras en el texto.
8. Explique el sentido de la expresión “*PADRE MODERNITO*” utilizada por Isac Soares para referirse a algunos padres.

TALLER 2, EJERCICIOS

/.../

2. La Carta de Isac Soares comienza por la expresión “*QUERIDÍSIMOS LECTORES*” y la carta de Patricia por la expresión “*QUERIDA MAMÁ*”. ¿A qué podemos atribuir la elección en la forma diferenciada de tratar los interlocutores?
3. Patricia al referirse a la persona con quien habita en Belém utiliza la palabra “*DOÑA*” y algunas veces al dirigirse en la carta a su madre ella hace uso de la palabra “*SEÑORA*”. Observe el significado de las dos palabras en las

definiciones anteriores, retiradas del diccionario y explique qué motivos han llevado a Patricia a referirse a la persona con quien habita en Belém de forma diferente de cómo se dirigió a su madre.

Doña

s. f. 1. Título y tratamiento honorífico que precede los apellidos de las señoras. 2. Señora de alguna cosa; propietaria. 3. Mujer casada; esposa.

Señora

s. f. 1. Tratamiento que se da por cortesía a las damas. 2. La esposa con relación al marido. 3. La mujer que cuida de la casa. 4. Mujer con autoridad sobre ciertas personas o cosas. 5. Dueña de cualquier cosa, o que tiene dominio sobre esa cosa; propietaria, poseedora. 6. La Virgen María. 7. Tratamiento que indica respeto y cariño a parientes del sexo femenino.

(*DICCIONARIO DE PORTUGUÉS MICHAELIS, 1999*)

En las actividades anteriores, la noción de interlocutor (los padres, en general, en el taller 1 y la madre de Patricia, en el taller 2) es enfatizada en la actividad de lectura por medio de la expresión nominal "padres modernos" y por medio de los pronombres de tratamiento "Doña" y "Señora", respectivamente.

Es a través del reconocimiento de las configuraciones lingüístico-discursivas, en la materialidad del texto, que las actividades de lectura y análisis lingüístico propuestas por los profesores permiten a los estudiantes identificar los posibles interlocutores. Para eso es convocada la ayuda del género definición de diccionario. Esto es lo que sucede también cuando enfatizan el uso de "Queridos lectores" y "Querida Mamá", en la actividad 2 del segundo taller de actividades.

Esas elecciones lingüísticas son utilizadas por los productores para referirse y especificar sus interlocutores. En la actividad, funcionan como indicios para que el estudiante pueda identificar las esferas de producción/circulación de los textos analizados y pueda reconocer también el tipo de texto a ser utilizado en función de la situación comunicación.

La dimensión estructura composicional del objeto de la enseñanza es enfocada por los profesores a través de la elementarización de una carta personal para que los estudiantes comprendan las regularidades de la composición del género. La actividad que sigue, sugerida por los profesores, permite observar lo que se explicó.

TALLER 3,

1. Con base en la lectura de las cartas anteriores, organice las partes de textos, a continuación, para componer una carta en respuesta de la madre a Patricia.

De su madre Rose

Todos acá estamos rezando para que la Fátima obtenga beca para que usted pueda estudiar. No me gustaría que regresase. Usted sabe cómo son las cosas por acá y regresando no va a estudiar porque acá no habrá los niveles de estudios que precisa.

Querida Paty,

Saludos de tu tía Leda y de tu abuelo.

Hija, usted ya está allí, si no puede obtener beca en este año en función de tu edad, en el próximo usted completa los 15 años y entonces usted puede estudiar de noche. Hija, yo y sus hermanos sentimos mucho tu ausencia, pero en la vida es necesario que nosotros hagamos algunos esfuerzos, recuerde eso. Pedrito pregunta todos los días por usted, indaga cuando usted va a regresar.

Abrazos,

Sabe hija, ahí en Belém al menos estás para trabajar con la Fátima y ella puede ayudarte en los tus estudios[s]. Deja que Leda me ayude con tus hermanos, además tienes a tu abuelo que también ayuda con los chicos.

Como se ve, la dimensión estructura composicional es traducida en actividades a través del recorte del género carta en tramos, para que el estudiante pueda reconstruirlo de modo de responder a la madre de Patricia como interlocutora.

Sin embargo, si se observa lo que se pide al estudiante en la consigna que guía la actividad, la manera como es abordada la dimensión estructural no contribuye para que el estudiante perciba que esta dimensión, así como las demás que componen el género, son "inseparables", como sugiere Bakhtin, para la comprensión de la apreciación

valorativa⁴⁸ del locutor. La sugerencia, por ejemplo, de una actividad en la cual los interlocutores fuesen cambiados por un promotor público y un trabajador de una iniciativa privada reclamando por sus derechos laborales, ayudaría al estudiante a percibir una situación más formal del lenguaje y, consecuentemente, las elecciones lingüístico-discursivas deberían pertenecer a un registro más formal de la lengua y a una estructura composicional del texto más elaborada.

De la manera que se desarrolla la actividad, el estudiante podría comprender que la enunciación acontece en la interacción entre las personas socialmente organizadas y por lo tanto, la palabra, signo ideológico por excelencia, procede de alguien, en la situación analizada, madre de Patricia y se dirige a alguien, Patricia; un puente lanzado entre "nosotros" y los "otros". En este sentido, la estructura de la enunciación es determinada tanto por la situación inmediata en que se da la interacción, como por el entorno social más amplio.

Por lo tanto, es necesario considerar en la construcción de las actividades didácticas, la presuposición de que la enseñanza de la escritura requiere necesariamente un conjunto específico de aprendizaje de una amplia variedad de géneros del discurso. En otras palabras, que la enseñanza y el aprendizaje de cada texto requiere la adopción de procedimientos diferenciados y adaptados a ellos teniendo como base la situación de la comunicación para la cual son movilizados.

Las dimensiones del género carta son, por lo tanto, el eje central de las actividades propuestas por los profesores en el momento de la planificación, alineadas

⁴⁸Las apreciaciones valorativas, en términos de Bakhtin (2010), son inherentes al enunciado concreto porque los participantes de la comunicación no poseen una postura pasiva frente al lenguaje. Toda comprensión del habla, del enunciado concreto es de naturaleza activamente dialógica (concordar, discrepar, aceptar, refutar, ponderar, ignorar, etc.), todo oyente se convierte en hablante y esa actividad dialógica es permeada, a su vez, de una visión del mundo, de una actitud frente a la propia vida real.

en la secuencia de actividades didácticas, inspiradas en la explicitación de los saberes implícitos que los estudiantes tienen sobre el género.

Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, los objetos de la enseñanza, que después de contruidos en las sesiones de planificación son traducidos en actividades, componen el género secuencia de actividades didácticas, una especie de mapa que servirá de guía para la ejecución de estos objetos de enseñanza en la clase. Es en este movimiento de construcción, traducción e implementación que la transposición didáctica va adquiriendo una configuración dinámica, procesual, dado que existe, entre estos tres pasos, un movimiento recursivo donde un paso guía a los demás.

4.6. Sobre los objetos de la enseñanza contruidos en la planificación didáctica

En este capítulo se analizó cómo los profesores informantes de esta investigación contruyeron los objetos de enseñanza en una de las instancias de la transposición didáctica –en la planificación. Se comenzó esta tarea discutiendo sobre los géneros planificación y secuencia de actividades didácticas, mostrando, por ejemplo, que, potencialmente, pueden ser catalizadores del aprendizaje. En seguida, se analizó la interacción entre los profesores en las sesiones de planificación, para después mostrar cómo los profesores contruyen los objetos de la enseñanza de la lengua materna con vistas a sus clases.

El análisis de esta instancia de la transposición didáctica reveló que:

- ✓ Los enseñantes contruyen los objetos de la enseñanza referenciados por los usos socio-pragmáticos del lenguaje.
- ✓ En este nivel de la transposición didáctica, la construcción de esos objetos es orientada/guiada por dos "voces". Una inspirada en las

necesidades creadas por las Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza de la Lengua Materna (PCN), y la otra inspirada en los niveles de la competencia lingüística (habilidades de lectura y escritura) de los estudiantes.

- ✓ Esas voces atribuyen a los objetos de enseñanza una configuración híbrida, por un lado, anclada en saberes de la esfera académica [sobre lengua/lenguaje, literacidad (usos sociales de la escritura)] oriundos de diferentes áreas de estudios del lenguaje (Pragmática, Lingüística Textual, Géneros del discurso, etc.) y, por otro, anclada en saberes de la esfera escolar (competencia lingüística de los estudiantes, concepciones de lengua/lenguaje y del aprendizaje de los profesores, etc.).
- ✓ Las actividades construidas por los profesores se apoyan, en cierta medida, en las dimensiones constitutivas de los géneros a enseñar (estructura composicional, tema y estilo) tomando como base el saber implícito que los estudiantes tienen sobre el objeto de la enseñanza elegido, con énfasis en las marcas lingüístico-gramaticales que caracterizan el estilo del género o su estructura composicional, sin asociarlos a la apreciación valorativa del locutor.

Las trayectorias emprendidas por los profesores hacia la enseñanza de estos objetos en las clases, sin embargo, serán analizadas en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 - Desde la planificación didáctica a la clase de la Lengua Materna

5.1. Introducción

Siguiendo el itinerario propuesto para esta tesis, investigar la construcción de objetos de la enseñanza de la Lengua Materna desde la *planificación didáctica* hasta la clase, se procura, en este capítulo, analizar cómo los profesores participantes de la investigación concretan la enseñanza de esos objetos en sus salas de clase.

Como se señaló en el apartado 3.2.6., las clases que fueron tomadas como *corpus* de referencia para los análisis en este capítulo son sesiones de producción y aplicación del género clase en la que los profesores realizan la enseñanza de los objetos construidos en la planificación didáctica. En esta instancia de la transposición, el análisis tiene en cuenta la tercera dimensión de la labor docente –el trabajo, representado en sus dos aspectos: la interpretación por parte de los profesores sobre sus formas de acción y por otra parte la del investigador cómo observador externo de esas acciones (cf. discusión presentada en el apartado 3.5.).

Los análisis sobre la instancia de la clase siguen el mismo patrón de los análisis presentados en la instancia de la planificación didáctica. Es decir, para efecto del análisis se tuvieron en cuenta todos los registros seleccionados como datos; sin embargo, para la ejemplificación de las aseveraciones y conclusiones preliminares presentadas a lo largo del capítulo, sólo se utilizaron fragmentos de las clases que son representativos sobre los trechos o hechos analizados.

Para efectos del análisis, se inicia el capítulo presentando la organización de las clases llevadas a cabo por los docentes, teniendo como aportes teórico-metodológicos los estudios de Matêncio (2001) acerca de la estructura composicional de la clase. La

caracterización de los itinerarios realizados por los profesores, evidenciada a través de la interacción entre maestros y estudiantes en las clases, es abordada en la segunda parte del capítulo y los análisis están fundamentados en los estudios sobre géneros del discurso del círculo de Bakhtin.

5.2. La estructura composicional de las clases

Son los estudios de Matêncio (óp. cit.) sobre los elementos constitutivos de una clase, como se señaló anteriormente, los que proveen los parámetros utilizados para la descripción de la estructura composicional de las clases aquí analizadas. Una clase, conforme se presentó en la sección 3.2.6, se caracteriza como un "evento" complejo y desde el punto de vista interaccional, asume una posición intermedia entre los eventos rituales y los espontáneos.

En este sentido, la clase asume la configuración de un género actualizado en una situación de interacción cuya materialidad refleja una organización social relativamente estable y una configuración temática predominantemente didáctica (Matêncio, óp. cit., p. 99). En este sentido, la autora sugiere que las dimensiones interaccionales y didácticas de la clase son igualmente importantes.

La organización y el funcionamiento de las diferentes unidades que constituyen una clase son descritos por la investigadora como resultado de las relaciones de articulación y jerarquización de categorías conversacionales y textuales con funciones específicas dentro de la esfera escolar.

Para la delimitación de las unidades que serán analizadas en las clases llevadas a cabo por los maestros participantes de esta investigación se utilizan los conceptos de *secuencias didáctico-discursivas*, *actividades didácticas* y *tareas*, propuestos por Matêncio que se detallan a continuación.

- Las secuencias didáctico-discursivas son las unidades de la clase cuyos límites están determinados por la coherencia de los focos discursivos y por el desarrollo de las tareas que constituyen las actividades propuestas. De esta manera, el primer paso para analizar una clase es segmentarla en secuencias didáctico-discursivas, identificando las actividades y tareas que los constituyen.

- Las actividades didácticas involucran tareas complejas que son precisamente destinadas a realizar la actividad. El estudio de un texto, por ejemplo, es una actividad que corresponde a un módulo de enseñanza; este puede, a su vez, implicar una serie de actividades como la lectura, la interpretación y el análisis. La actividad de lectura, por su vez, puede ser desmembrada en tareas como, por ejemplo, la lectura individual y silenciosa, la lectura en voz alta.

En este sentido, las clases implementadas por los docentes son formadas por tres módulos de enseñanza, a saber: *actividades de prácticas de lectura*, *actividades de análisis lingüístico* y *actividades de producción de textos*. Cada uno de estos módulos se compone de un conjunto de actividades que son compuestas de tareas.

- Las tareas son acciones desarrolladas a partir de una actividad dada. El reconocimiento de una elección lexical (nombre, pronombre, adjetivo, etc.), el cambio de una palabra por otra y la utilización de la puntuación (coma y puntos), sin alterar el sentido de texto o para indicar la posición enunciativa del autor en el texto, son ejemplos de tareas que componen una actividad de análisis lingüístico.

A partir de las unidades sugeridas por Matêncio (óp. cit.) para el análisis del género clase, se presenta la sinopsis (resumen), es decir, el esquema general de las clases. Estos esquemas son analizados con el objetivo de identificar los

itinerarios realizados por los profesores para concretar la enseñanza de los objetos contruidos durante las sesiones de planificación y producción de la secuencia de actividades didácticas.

Para la elaboración de las sinopsis se presentan a continuación dos aspectos que fueron tenidos en cuenta en los análisis.

1. Las clases llevadas a cabo por Pedro y Lucía son muy similares. Las actividades y las tareas que ambos presentan en la sala de la clase son prácticamente iguales. Esta similitud puede ser comprendida por el hecho de que ambos hayan desarrollado sus investigaciones de maestría en el mismo programa de posgrado, cuya línea de investigación analiza la enseñanza a partir de las teorías de la Pragmática Lingüística, como se señaló en la sección 3.2.4.
2. Las sinopsis de las clases fueron realizadas a partir de las categorías *actividades* y *tareas*, en términos de Matêncio (óp. cit.). De esa forma, las actividades son resúmenes de lo que los profesores dan a conocer a los estudiantes durante las clases. Las tareas se configuran como la descripción de las acciones de profesores y estudiantes en relación a las actividades.

A continuación, se presenta el esquema de las clases llevadas a cabo por Pedro, Lucía y Vera con relación al objeto de enseñanza *carta*. En ellas se representan: las *secuencias didáctico-discursivas*, es decir, los resúmenes de las actividades didácticas que involucran las tareas destinadas a realizar la actividad, (marcadas con números romanos); los *turnos de habla* (que aparecen con números arábigos) representan los intervalos de las interacciones entre los maestros y los

estudiantes en las clases; las *actividades* reflejan lo que los maestros proponen a los estudiantes y por último las *tareas* que son las acciones desarrolladas a partir de una actividad dada.

TABLA 4 – ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: CARTA. PROFESOR PEDRO

AULA 501			
SECUENCIAS DIDÁCTICO-DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES	TAREAS
I	1-25	Caracterización, por parte del profesor, de la situación de comunicación a ser vivenciada por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripción de los objetivos de la secuencia de actividades didácticas por parte del profesor. ✓ Explicitación de una probable situación de comunicación en la cual los estudiantes estarían involucrados.
II	26-65	Presentación del objeto a enseñar por parte del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de una carta de lector, retirada de un periódico impreso de circulación local, por parte del profesor. ✓ Resolución en grupos de estudiantes de las primeras actividades de prácticas de lectura y análisis lingüístico a partir del género carta.
III	66-145	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corrección en voz alta por parte del profesor, de las actividades propuestas, con la lectura de las respuestas de los estudiantes y corrección de la profesora.

IV	146-245	Producción del género enseñado a partir de la situación de comunicación presentada.	✓	Escritura en grupo de una carta argumentativa a la directora de la escuela
----	---------	---	---	--

TABLA 5 – ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: CARTA. PROFESORA LUCÍA

AULA 503				
SECUENCIAS DIDÁCTICO-DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES		TAREAS
I	1-45	Caracterización por parte de la profesora de la situación de comunicación a ser vivenciada por los estudiantes	✓	Descripción de los objetivos de la secuencia de actividades didácticas por parte de la profesora.
			✓	Explicitación de una probable situación de comunicación en la cual los estudiantes estarían involucrados.
			✓	Escritura de una carta de lector por parte de los estudiantes.
II	26-65	Presentación del objeto a enseñar por parte de la profesora.	✓	Exposición de las observaciones hechas sobre las producciones de los estudiantes por la profesora.
			✓	Lectura silenciosa de una carta de lector, retirada de un periódico impreso de circulación local, por parte de los estudiantes.
			✓	Explicitación por parte de la profesora de los aspectos

			de la textualización del género carta, como por ejemplo, iniciación por medio de vocativos, desarrollo del tema y diferentes formas de cerrarse una carta.
			✓ Resolución en grupos de estudiantes de las primeras actividades de prácticas de lectura y análisis lingüístico a partir del género carta.
III	66-145	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	✓ Corrección, en voz alta por parte de la profesora, de las actividades propuestas, con la lectura de las respuestas por parte los estudiantes y corrección de la profesora.
IV	146-245	Producción del género enseñado a partir de la situación de comunicación presentada.	✓ Escritura en grupo de una carta argumentativa a la directora de la escuela
		Discusión de dos cartas de lector producidas en la sala de aula.	✓ Análisis por parte de la profesora de las producciones de los estudiantes a partir del contexto de producción presentado.
IV	246 - 344		✓ Comparación de las dos producciones de los estudiantes en sus elementos macro y micro textuales.

TABLA 6– ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: CARTA. PROFESORA VERA

AULA 502			
SECUENCIAS DIDÁCTICO-DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES	TAREAS
I	1-35	<p>Explicitación del tópico gramatical pronombres de tratamiento por parte de la profesora.</p> <p>Caracterización de los elementos estructurales de una carta por parte de la profesora.</p>	<p>✓ Explicación por la profesora del concepto y clasificación de los pronombres con énfasis en los pronombres de tratamiento.</p> <p>✓ Explicitación de los elementos estructurales de una carta.</p>
II	36-55	Resolución de las actividades de prácticas de lectura y análisis lingüístico referentes a una carta de lector	✓ Realización individual de las actividades sobre una carta de lector, retirada de un periódico de circulación local.
III	56-134	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	✓ Corrección en voz alta, por parte de la profesora, de las tareas propuestas, con la participación de los estudiantes.
IV	134-155	Producción de una carta, en grupo, por los estudiantes.	✓ Escritura en grupo de una carta argumentativa a la directora de la escuela.

Las sinopsis demuestran, en general, la estructura composicional de las clases desarrollada por los profesores participantes de esta investigación. La observación de estos resúmenes evidencia que la estructura organizacional de los eventos realizados por los tres profesores es similar y de alguna manera refleja la situación de las sesiones de planificación didáctica. Es decir, los objetos de la enseñanza han sido construidos en grupo por los profesores y, en seguida, han sido traducidos en actividades escolares, dando, así, una cierta homogeneidad en las estrategias de presentación de estos objetos en la clase.

Los objetos de la enseñanza son los mismos en cada clase, y los profesores siguen trayectorias diferentes para la enseñanza de los mismos. Los profesores Pedro y Lucía, por ejemplo (cf. tablas 4 y 5), parten de la caracterización de las situaciones de comunicación a ser realizadas por los estudiantes, presentando así los objetos a ser enseñados.

A continuación, ellos proponen la resolución de actividades de prácticas de lectura o escucha de textos y análisis lingüístico, a partir de las dimensiones del género carta. Finalmente Lucía y Pedro proponen a los estudiantes la (re)producción del objeto enseñado.

La profesora Vera, por su parte, toma una ruta diferente:

- parte de las configuraciones lingüístico-gramaticales del género carta [pronombres personales, verbo y adverbio (cf. tablas 6 y 9)];
- tematiza la estructura organizacional del género;

- propone a los estudiantes la resolución de actividades centradas en las dimensiones temática y de estructura composicional para que puedan hacer una (re)producción del género enseñado.

Aunque las unidades didáctico-discursivas de los maestros durante las clases se centran en las dimensiones caracterizadoras del género tomado como objeto de enseñanza (carta), el punto de partida para la construcción de este objeto en la clase se diferencia sensiblemente por las rutas que tomaron.

En la planificación, la construcción de los objetos de la enseñanza realizada por los tres profesores es guiada por los usos socio-pragmáticos de la lengua (*Dar una indicación de dirección a alguien; Rechazar una sugerencia en una situación de compra y venta; Escribir una carta a la directora de la escuela; etc.*). En la clase, sin embargo, estos usos dejan de referenciar la construcción de objetos enseñados por Vera, como será evidenciado en la sección 5.3.2.

Con relación a la presentación del objeto de la enseñanza *itinerario* en la clase, los resúmenes presentados en las tablas a continuación indican cómo Pedro, Lucía y Vera han construido el objeto en la sala de la clase.

TABLA 7 – ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: ITINERARIO. PROFESOR PEDRO

AULA 501			
SECUENCIAS DIDÁCTICO-DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES	TAREAS
I	1-25	Caracterización, por parte del profesor, de la situación de comunicación a ser vivenciada por los estudiantes.	<p>✓ Descripción de los objetivos de la secuencia de actividades didácticas por parte del profesor.</p> <p>✓ Discusión de las</p>

			funciones asumidas por los participantes en un intercambio de informaciones.
			✓ Explicitación de una probable situación de comunicación en la cual los estudiantes participarían.
II	26-65	Presentación del objeto a enseñar por parte del profesor.	✓ Escucha de una conversación grabada en audio en la cual un joven solicita informaciones de una señora. ✓ Resolución en grupos de estudiantes de las primeras actividades de prácticas de lectura y análisis lingüístico a partir del género itinerario.
III	66-145	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	✓ Corrección en voz alta, por parte del profesor, de las actividades propuestas, con la participación de los estudiantes.
IV	146-245	Producción de un diálogo en el que uno de los participantes indica un itinerario a otro.	✓ Realización, en grupo, de un diálogo en el que uno de los participantes sugiere un itinerario a otro.

**TABLA 8 – ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: ITINERARIO.
PROFESORA LUCÍA**

AULA 503			
SECUENCIAS DIDÁCTICO- DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES	TAREAS
I	1-25	Caracterización, por de la profesora, de la situación de comunicación a ser vivenciada por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripción de los objetivos de la secuencia de actividades didácticas por parte de la profesora. ✓ Explicitación de una probable situación de comunicación en la cual los estudiantes participarían. ✓ Producción de dos itinerarios por los estudiantes. ✓ Exposición de las observaciones hechas a las producciones orales de los estudiantes por parte de la profesora, explicitando las estrategias lingüísticas que componen el género itinerario. ✓ Discusión de las funciones asumidas por los participantes en un cambio de informaciones.

II	26-65	Presentación del objeto a enseñar por parte de la profesora.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha de una conversación grabada en audio en la cual un joven solicita informaciones de una señora. ✓ Resolución en grupos de estudiantes de las primeras actividades de prácticas de lectura y análisis lingüístico a partir del género itinerario.
III	66-145	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corrección en voz alta, por parte de la profesora, de las actividades propuestas, con la participación de los estudiantes.
IV	146-245	Producción de un diálogo en el que uno de los participantes indica un itinerario a otro.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realización, en grupo, de un diálogo en el cual uno de los participantes sugiere un itinerario a otro.

TABLA 9 – ESQUEMA DE LAS CLASES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ENSEÑANZA: ITINERARIO. PROFESORA VERA

AULA 502			
SECUENCIAS DIDÁCTICO-DISCURSIVAS	TURNOS DE HABLA	ACTIVIDADES	TAREAS
		Presentación de los tópicos gramaticales verbo y adverbio por parte de la	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicación de los conceptos de verbo e adverbio por parte de

I	1-35	profesora. Caracterización de los elementos estructurales de un diálogo por parte de la profesora.	la profesora. ✓ Explicitación de los elementos estructurales de un diálogo.
II	36-55	Resolución de las actividades de prácticas de escucha y análisis lingüístico, referentes a un diálogo en que uno de los participantes sugiere un itinerario a otro.	✓ Realización individual de las actividades sobre un diálogo en que uno de los participantes sugiere un itinerario a otro.
III	56-134	Análisis y discusión de las actividades realizadas por los estudiantes.	✓ Corrección en voz alta, por parte de la profesora, de las actividades propuestas, con la participación de los estudiantes.
IV	134-155	Producción de un diálogo en el que uno de los participantes sugiere un itinerario a otro	✓ Realización, en grupo, de un diálogo en el que uno de los participantes sugiere un itinerario a otro.

El objeto de la enseñanza *itinerario* es presentado en la clase por los tres profesores siguiendo el mismo *modus operandi* utilizado para la presentación del género *carta*, aunque este género pertenezca a otra modalidad del lenguaje –la oralidad.

Esa aparente homogeneidad en la forma de presentación de objetos de la enseñanza para las dos diferentes modalidades del lenguaje en la clase indica que los profesores pueden estar comprendiendo que su organización, al nivel de la tesitura

textual, ocurre a través de los mismos mecanismos de textualización. Esas modalidades, sin embargo, se concretan en la materialidad lingüística por secuencias tipológicas textuales y recursos lingüísticos gramaticales y paralingüísticos de órdenes diferentes. La tesisura de la oralidad, por ejemplo, es marcada principalmente por la implicación de los interactuantes en la situación de comunicación, lo que ya le confiere una planificación textual *ad hoc*, situada en el momento de la interacción. En ese sentido, su textualización es acompañada de marcadores conversacionales, tales como, “cierto”, “ok”, “no”, “después”, asociados a la entonación de voz y a marcadores paralingüísticos (gestos, risas, postura y movimientos del cuerpo) que contribuyen para construir los sentidos pretendidos por los interlocutores. La escritura, por su vez, es caracterizada por el distanciamiento entre los interlocutores y su organización involucra una planificación textual más elaborada, con ayuda de elementos/marcas (comas, punto, usos de determinados tiempos verbales, etc.) en la materialidad lingüística que estos orientan, para lograr los sentidos pretendidos por quien escribe. Tomando las secuencias didáctico-discursivas de las clases evidenciadas anteriormente se analizan, en las secciones siguientes, las rutas realizadas por Vera, Pedro y Lucía para la construcción de los géneros elegidos como objeto de la enseñanza.

5.3. Las rutas didácticas emprendidas para concretar los objetos de la enseñanza

En el conjunto de las clases, se identifican dos importantes itinerarios llevados a cabo por los profesores para la enseñanza de los objetos construidos en la planificación didáctica.

- ✓ un itinerario de la enseñanza orientado por el contexto de producción/circulación del objeto enseñado y;

- ✓ otro guiado por la presentación del objeto de la enseñanza abstraído de la situación de producción/ circulación.

El primer itinerario es emprendido por dos de los tres maestros, Lucía y Pedro. Las clases llevadas a cabo por Vera son aquellas que caracterizan el segundo itinerario. Es interesante resaltar que los tres maestros focalizados aquí tienen una formación equivalente, es decir, ellos han cursado la carrera de grado en Letras en universidades públicas, han realizado también cursos de Especialización o Maestría en la misma institución (UFPA) con monografías/tesis defendidas en el área de la enseñanza y el aprendizaje, como se señaló en la sección (3.2.4.).

5.3.1. Ruta didáctica orientada por el contexto de producción/circulación del objeto enseñado

Se procura mostrar, en esta sección, como dos de los tres profesores participantes de esta investigación (Lucía y Pedro) construyen los objetos de la enseñanza en sus clases. Así, a partir de las unidades didáctico-discursivas propuestas por Matêncio (óp. cit.), se procura identificar, en las interacciones entre los maestros y sus estudiantes, las configuraciones lingüístico-discursivas que señalizan una ruta guiada por el contexto de producción / circulación del objeto efectivamente enseñado.

Como se mencionó anteriormente (capítulo 2), los géneros del discurso comprenden no sólo el sujeto y el discurso que produce sino también, sobre todo, en qué condiciones fue producido este discurso, teniendo en consideración la expectativa del público y las condiciones históricas y culturales de producción del mismo. En este sentido, los elementos que constituyen la situación donde y para quienes fueron movilizadas, son, como sugiere Bakhtin (óp. cit.) indispensables para entender las acciones que los sujetos realizan con y a través del lenguaje.

De esta forma, analizar la ruta trazada por los profesores en la construcción de los objetos de la enseñanza, en las clases de la Lengua Materna, implica mostrar cómo estos profesores reorganizan sus acciones didáctico-pedagógicas en función de los objetivos catalogados en las secuencias de actividades didácticas. Implica también tener en cuenta el funcionamiento discursivo-enunciativo de esa trayectoria, además del proceso de respuesta a otros discursos producidos dentro y fuera de la esfera escolar.

Una mirada atenta a las conexiones y correlaciones entre los saberes movilizados por estos profesores durante esas trayectorias es fundamental dado que, en cierta medida, son esos elementos que componen el propio discurso del "saber-hacer" de los profesores mismos, a través de los movimientos discursivos.

En este sentido, al analizar la trayectoria de los docentes en la construcción de los objetos de la enseñanza en sus clases, es preciso distinguir sus reorganizaciones para un determinado círculo, el mundo privado del estudiante, introduciendo elementos totalmente nuevos en su discurso. Las rutas seguidas por los profesores representan, en este sentido, una perspectiva o un punto de vista en relación con los objetos enseñados. Esta perspectiva, en nuestra opinión, tiende a orientar la elección por donde cada profesor comenzará la enseñanza de objetos en la clase, la secuencia que seguirá y dónde hará énfasis. En este sentido sugiere Purves (1996) que:

cualquier selección es el resultado de las preferencias, de gustos, de intereses en el sentido de lo que es pedagógicamente correcto, y también de lo que no es apto para la edad o para la formación de los estudiantes y, en muchos casos, por la disponibilidad de material en el dominio público o con los derechos de autor (p.19).

De esta manera, la elección de la situación de producción/circulación por Lucía y Pedro, como punto de partida para la construcción de objetos de la enseñanza en la clase, marca la perspectiva o el punto de vista a partir del cual estos objetos deben ser

aprehendidos por los estudiantes. Los fragmentos de clases, transcritos en la sección 3.2.6, son representativos en este sentido.

En ambos fragmentos mencionados, los profesores Pedro (fragmento 1, turnos de 09 al 29) y Lucía (fragmento 2, turnos de 1 al 8) procuran reconstruir, junto a los estudiantes, los contextos retóricos de los que ellos, supuestamente, ya habían participado. Por lo tanto, al focalizar los elementos constitutivos de los géneros del discurso itinerario en el primer fragmento y carta en el segundo (elecciones lingüísticas, tales como, adecuación del vocabulario), al concepto de interlocutor (doña, tía, señora) y los elementos de la situación de producción/circulación de los géneros, se conducen los estudiantes a reflexionar sobre los posibles usos de la lengua en situaciones auténticas de la interacción (reflexionar sobre la situación de comunicación, principalmente sobre el interlocutor y la intención comunicativa).

De esta manera, los conceptos de interlocutor y de contexto situacional son el punto de partida para que Lucía y Pedro planeen y concreten la enseñanza de los géneros, itinerario y carta. Ambos conceptos, más específicamente la noción de interlocutor, orientan toda la ruta emprendida por los maestros.

Por lo tanto, los maestros, en un movimiento de contextualización/(re) contextualización, movilizan saberes sobre lengua/lenguaje (elecciones lingüísticas) que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre sus usos en diferentes situaciones de interacción (turnos de 13, 18 y 29 en el primer fragmento y 1, 3 y 5 en el segundo).

Desde el punto de vista discursivo, la puesta en funcionamiento por parte de los docentes de los conceptos identificados anteriormente, sugiere que el estudiante debe tomar posesión no sólo de la estructura del lenguaje, sino también de los patrones comunicativos y de los recursos lingüísticos y discursivos apropiados en las diversas

esferas de actividades sociales. Estos los ayudarán a realizar su intención comunicativa en el universo discursivo dentro del que acontece la comunicación.

Las tareas y actividades propuestas por los profesores presuponen que el desarrollo de la competencia lingüística requiere necesariamente la posesión de un conjunto de normas que son adquiridas durante el proceso de socialización, como han sugerido los etnógrafos de la comunicación y que, por lo tanto, ese proceso es socio-culturalmente condicionado. En este sentido, Saville-Troike (1982, p. 21) explica que:

la competencia comunicativa involucra los conocimientos y las expectativas de quienes pueden o no hablar en ciertos contextos, cuándo hablar y cuándo callarse, para quienes la persona puede hablar; cómo se puede hablar con los interlocutores de los diferentes status y las diferentes funciones que cada uno debe asumir; cuáles comportamientos no verbales son apropiados a los diversos contextos; cuáles son los rituales de cambio de turnos en una conversación; cómo pedir y dar información, cómo preguntar, cómo ofertar o rechazar la ayuda o cooperación; cómo dar órdenes, cómo fortalecer la disciplina, y otros – en resumen, todo lo que involucra el uso del lenguaje y otras dimensiones comunicativas en determinados contextos sociales específicos.

Se puede decir también que de la ruta emprendida por Lucía y Pedro, destinada a la enseñanza de los géneros carta e itinerario, emerge la idea de que cuanto más son expuestos los estudiantes a las "actividades legítimas" del uso de la lengua, más posibilidades tendrán de apropiarse de ciertas habilidades lingüísticas de producción textual (oral y escrita), y más adecuadas serán estas a los variados ambientes discursivos y a las expectativas de sus interlocutores en relación con su producción textual.

De esa manera, Pedro y Lucía se apoyan en los parámetros de producción y circulación de los géneros carta e itinerario para construir esos objetos de la enseñanza en las clases. Anclan esos géneros, como se ha mencionado anteriormente, en un contexto de uso socio-pragmático del lenguaje para que los estudiantes puedan percibir que las elecciones lexicales, estructura composicional y la forma de abordar la temática

pueden variar conforme el interlocutor y la intención comunicativa. En ese sentido, Rojo sugiere que:

Aquellos que adoptan la perspectiva de los géneros del discurso partirán siempre de un análisis minucioso de los aspectos socio históricos de la situación enunciativa, privilegiando, sobre todo, la finalidad de enunciación del locutor, pero también y principalmente su apreciación valorativa sobre sus interlocutores y a partir de este análisis, buscarán marcas lingüísticas (presentación del texto/enunciado/lenguaje, composición y estilo) que reflejen en el enunciado/texto, esos aspectos de la situación Rojo, 2005, p.199).

Ese modo de presentar los objetos de la enseñanza en la clase, como se ha discutido en la sección 3.4, atribuye a la transposición didáctica una dinámica de proceso en marcha cuyos resultados dependerán de dos factores principales: *conocer muy bien la descripción del género que concretiza la situación socio-pragmática del lenguaje* y *un diagnóstico minucioso de lo que los estudiantes ya saben sobre el género a ser enseñado*. Ambos factores exigen del profesor una formación asentada en una concepción de lengua/lenguaje más socio-interaccionista y menos estructuralista.

Desde la concepción socio-interaccionista, ser competente, en términos del lenguaje, significa que el usuario de la lengua pueda hacer elecciones de órdenes lexicales, textuales y, sobre todo, pragmáticas. En otras palabras, un usuario del lenguaje competente es aquel que construye un enunciado/texto teniendo en cuenta las preguntas de contextualización ¿Para quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? y principalmente ¿Con cuál finalidad?

5.3.2. La construcción del objeto de la enseñanza orientada por la abstracción del contexto de producción/circulación del objeto enseñado

En esta sección, se procura mostrar la trayectoria emprendida por la profesora Vera en la implementación de la secuencia de actividades didácticas dirigida a la enseñanza del género del discurso itinerario.

Siguiendo los procedimientos para la presentación de los conceptos lingüístico-gramaticales, en este caso los conceptos de verbo y adverbio, la maestra realiza actividades de escucha y análisis lingüístico para, luego, solicitar a los estudiantes la producción del mismo género.

En las clases destinadas a la enseñanza del género itinerario, la profesora Vera plantea como principal objetivo la explicación de los conceptos de las clases gramaticales de verbo y adverbio, y la dimensión estructura composicional del objeto. En general, el propósito de la profesora en estas clases es que los estudiantes comprendan esos conceptos gramaticales para que se apropien del género producido.

Para eso, la profesora utiliza las definiciones de estas categorías presentadas en las gramáticas normativas que, en la actualidad, funcionan como instrumentos semióticos discursivos (Schneuwly, 2005) mediadores de la construcción del objeto a ser enseñado en la clase. El fragmento de clase, que se transcribe a continuación destaca cómo estos instrumentos marcan el inicio de la ruta emprendida por la profesora para la explicitación del objeto a ser enseñado.

Fragmento 1 - aula 1 – “DAR UNA INDICACIÓN DE DIRECCIÓN A ALGUIEN”

La profesora presenta el objetivo de la secuencia de actividades didácticas que es la producción del género itinerario. En seguida, presenta las definiciones gramaticales que podrán utilizar los estudiantes para la producción del género en cuestión.

[...]

- (1) *Profesora Vera*: Bueno chicos, durante algunos días nosotros vamos a estudiar cómo las personas intercambian informaciones en el día a día. El objetivo es que después de esos días de estudio nosotros percibamos cómo dar una información más...más adecuada para aquellos que la precisan. Entonces... cuando no sabemos dónde se encuentra un determinado objeto, espacio... nosotros en general pedimos informaciones a alguien y es por eso que precisamos estudiar de qué

forma podemos nosotros ayudar a una persona que nos solicita esas informaciones. Ahora, por ejemplo, nosotros vamos a estudiar algunas clases de palabras que están involucradas directamente en los intercambios de informaciones. Por ejemplo, en quinto grado ustedes han estudiado sustantivo, adjetivo, numeral y muchas otras clases de palabras. ¿Quién recuerda lo que es VERBO y ADVERBIO?

- (2) *Estudiante A:* Verbo es lo que nosotros hacemos, profesora.
- (3) *Profesora Vera:* Ok... verbo es la palabra que indica una ACCIÓN y acción es lo que nosotros hacemos...como andar, hablar, escribir, jugar, brincar...⁴⁹/.../

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora explicita el propósito de la secuencia de actividades didácticas, que es llevar a los estudiantes a que se apropien del género del discurso itinerario.

Aunque haya previsto con los compañeros de trabajo, en el momento de la planificación didáctica, crear un contexto situacional para la producción del género por parte de los estudiantes, la profesora inicia la ruta de presentación del objeto de la enseñanza por las categorías gramaticales de verbo y adverbio (turno 1), clases de palabras que pueden estar directamente vinculadas con el intercambio de información. Luego, presenta a los estudiantes las categorías gramaticales que de hecho se convierten

(1) ⁴⁹Professora Vera: Bom...crianças, durante alguns dias a gente vai estudar como as pessoas trocam informações no dia a dia. O objetivo é que após esses dias de estudo a gente perceba como dar uma informação mais... mais adequada para aqueles que dela precisam. Então... quando a gente não sabe onde se localiza um determinado objeto, lugar... a gente geralmente pede informações pra alguém e é por isso que precisamos estudar de que forma nós podemos ajudar a pessoa que solicita da gente essas informações. Hoje, por exemplo, a gente vai estudar algumas classes de palavras que estão envolvidas diretamente nas trocas de informações. Por exemplo, na quarta série vocês estudaram substantivo, adjetivo, pronome, numeral e tantas outras classes de palavra. Quem lembra do que seja VERBO E ADVERBIO?

(2) Aluno A: Verbo é o que tudo aquilo que a gente faz professora.

(3) Professora Vera: isso mesmo... verbo é a palavra que indica uma AÇÃO e ação é aquilo que a gente faz...como andar, falar, escrever, jogar, brincar... /.../

en objetos de la enseñanza en la clase, retomando algunas clases de palabras presentadas a los estudiantes en el grado anterior (sustantivo, adjetivo, pronombre, etc.).

En este contexto, la profesora empieza la presentación del género itinerario por la definición de la categoría verbo, apoyándose en la definición presentada por el estudiante (turnos 2 y 3). Al presentar el género itinerario a través de las marcas lingüísticas, la profesora delinea una ruta para la construcción del objeto de la enseñanza en la clase de manera similar a aquella presentada en las gramáticas pedagógicas y en las típicas clases de gramáticas (cf. Neves, 1990). Clases que se reducen a definir categorías gramaticales de la variedad estándar de la lengua y a identificar esas categorías en oraciones descontextualizadas.

Por lo tanto, las marcas lingüísticas constitutivas del estilo del género itinerario son introducidas a través de definiciones y conceptos acabados, para una posterior identificación por el estudiante. Esa introducción es hecha a través de oraciones que no ofrecen problemas en relación con la definición presentada, ya que la función de la actividad es sólo la memorización y la simple aplicación/comprobación de la definición. Esto, desde el inicio, ya abstrae el objeto de la enseñanza del contexto de producción/circulación.

La profesora procura mantener la ruta didáctica de la construcción del género itinerario como objeto de la enseñanza en la segunda secuencia didáctico-discursiva (transcripta a continuación). En ella son movilizados otros instrumentos semióticos materiales, una grabación y la transcripción de un diálogo.

En la conversación presentada, el personaje Paulo, al llegar a la terminal de ómnibus de Belén, se dirige a una señora para solicitar informaciones.

Fragmento 2 - aula 1 – “DAR UNA INDICACIÓN DE DIRECCIÓN A ALGUIEN”

La profesora solicita que los estudiantes escuchen la grabación observando el camino que se realiza a partir de las informaciones dadas por la señora.

[...]

(1) *Profesora Vera*: Ahora ustedes escucharán una conversación donde un chico se dirige a una señora para solicitar informaciones. Tengan en consideración el camino que la señora indica al chico...

(2) *Estudiante A*: ¿Es para anotar la dirección profesora?

(3) *Profesora Vera*: No A, sólo presten bien atención a la conversación que después nosotros discutimos. Consideren las clases de palabras que estudiamos, principalmente los verbos, los adverbios...

Los estudiantes escuchan el diálogo, en seguida la profesora empieza la discusión con los estudiantes ((comentario))

(4) *Profesora Vera*: ¿Observaron... lo que acontece en el diálogo?

(5) *Estudiante A*: Un hombre de apellido Paulo procura saber de la señora la localización del estadio futbolístico Baenão.

(6) *Profesora Vera*: ¿Y qué más?

(7) *Estudiante B*: Ella le indica la dirección.

(8) *Profesora Vera*: Ok, pero ¿cómo es que ella hace para indicarle la localización del estadio futbolístico?

(9) *Estudiante A*: Ah, ella le ordena que vaya directo por la avenida Almirante Barroso que va a ver el estadio después de la Yamada.

(10) *Profesora Vera*: Recuerdan las clases de palabras que nosotros estudiamos... ¿ellas aparecen en la conversación? Identifiquenlas en este diálogo escrito que ustedes están recibiendo.

(11) *Estudiante C*: Profesora, en la primera línea tiene un verbo.

(12) *Profesora Vera*: ¿Cuál es la palabra, C?

(13) *Estudiante C*: Informar.

(14) *Profesora Vera*: ¿Sólo esto?

(15) *Estudiante A*: Tiene más...saber y quedarse.

- (16) *Profesora Vera*: Ok... marquen los verbos que están en el imperativo y todos los adverbios que aparecen en la conversación (...)
- (17) *Profesora Vera*: Su turno A. ¿Cuáles son los verbos que aparecen en el diálogo que están en el imperativo?
- (18) *Estudiante A*: Va y ande.
- (19) *Profesora Vera*: ¿Por qué podemos decir que esos verbos están en el modo imperativo? ¿Alguien puede decirme?
- (20) *Estudiante C*: Porque están indicando una orden.
- (21) *Profesora Vera*: ¿ORDEN⁵⁰? ¿El modo imperativo sólo indica orden?
- (22) *Estudiante A*: Sugerencia, profesora.
- (23) *Profesora Vera*: Muy Bien A. En ese caso, los verbos ir y andar expresan una sugerencia de un camino⁵¹ (...)

⁵⁰ Los términos señalados con letras mayúsculas indican entonación enfática.

⁵¹ **Fragmento 2 - aula 1 – “DAR UNA INDICACIÓN DE DIRECCIÓN A ALGUIEN”**

A professora solicita aos alunos que escutem a gravação observando o trajeto a ser realizado a partir das informações dadas pela senhora.

[...]

- (1) Professora Vera: Agora vocês vão escutar uma gravação onde um rapaz se dirige a uma senhora para pedir informações. Atentem para o caminho que a senhora indica ao rapaz...
- (2) Aluno A: É pra escrever o endereço, professora?
- (3) Professora Vera: Não A, só prestem bem atenção na conversa que depois a gente discute. Fiquem atentos para as classes de palavras que nós vimos, principalmente para os verbos, os adjuntos adverbiais...

Os alunos ouvem o diálogo, em seguida a professora inicia a discussão com os alunos ((comentário))

- (4) Professora Vera: Observaram... o que acontece no diálogo?
- (5) Aluno A: um homem de nome Paulo procura saber da senhora onde fica o estádio Baenão.
- (6) Professora Vera: o que mais?
- (7) Aluno B: Ela ensina pra ele onde fica.
- (8) Professora Vera: Tá, mas como é que ela faz pra ensiná-lo a localização do estádio?
- (9) Aluno A: Ah, ela manda ele ir direto na avenida Almirante Barroso que ele vai ver o estádio depois da Yamada.
- (10) Professora Vera: Lembram das classes de palavras que nós estudamos... elas aparecem na conversa? Vamos ver se vocês reconhecem. Vou distribuir o diálogo escrito para vocês observarem melhor.
- (11) Aluno C: professora, na primeira linha tem um verbo.

La abstracción del objeto de la enseñanza en la ruta emprendida por la profesora se realiza, como se puede observar en el fragmento anteriormente transcrito, a través de la identificación y del reconocimiento de las categorías gramaticales verbo y adverbio. En la secuencia de la clase, aunque la profesora hace uso del género oral itinerario, el foco principal de la clase continúa siendo las marcas lingüístico-gramaticales. El género funciona en la clase sólo como soporte para la presentación de esos aspectos gramaticales de la lengua estándar. Esto puede observarse cuando la profesora presenta el instrumento semiótico material, grabación (turno 1), a los estudiantes y les sugiere que analicen la ruta indicada por la señora.

La consulta realizada por el estudiante A, la anotación de la dirección (turno 2), puede interpretarse como un intento del estudiante de tener en cuenta la situación de producción. Sin embargo, la profesora orienta la mirada de los estudiantes a lo que ella había tomado como verdadero objeto de la enseñanza: las categorías gramaticales verbo

-
- (12) Professora Vera: qual é a palavras C?
- (13) Aluno C: Informar.
- (14) Professora Vera: Só esse?
- (15) Aluno A: Tem mais...sabe e fica.
- (16) Professora Vera: Tá... marquem os verbos que estão no imperativo e todos os adjuntos adverbiais que aparecem na conversa (...)
- (17) Professora Vera: Vai A, diga quais os verbos que aparecem no diálogo que estão no imperativo?
- (18) Aluno A: Vá e ande.
- (19) Professora Vera: Por que podemos dizer que esses verbos estão no modo imperativo...alguém pode me dizer?
- (20) Aluno C: porque estão expressando uma ordem.
- (21) Professora Vera: ORDEM? O modo imperativo só indica ordem?
- (22) Aluno A: Sugestão, fessora.
- (23) Professora Vera: Muito Bem A. Neste caso, os verbos ir e andar expressam uma sugestão de um caminho. (...)

y adverbio (*"Recuerdan de clases de palabras que estudiamos...ellas aparecen en la conversación... Ustedes las reconocen..."*).

Lo que se puede verificar en este fragmento, así como en otras clases de la profesora, es la falta de articulación entre aspectos tematizados y posibles cuestiones pragmático-discursivas, según lo acordado en el momento de la planificación.

Se infiere del fragmento 2 (Aula 1 – *"Dar una indicación de dirección a alguien"*) que "para la profesora" saber identificar y reconocer el modo verbal imperativo puede ayudar a los estudiantes en la previsión de efectos de sentido posibles a ser producidos en el proceso de selección lexical, en la producción del género itinerario. ¿De qué manera, puede el conocimiento sobre las formas y tiempos verbales, ayudar al estudiante en la selección lexical adecuada a los diferentes registros lingüísticos y a los diferentes géneros en el proceso de escritura?

En la tematización de los aspectos gramaticales no hay un trabajo efectivo que suponga un análisis específico del aspecto abordado. Lo que hay es la presentación al estudiante de la sistematización de un análisis ya consagrado por las gramáticas normativas.

Para preparar un itinerario, los estudiantes necesitan saber mucho más de lo que fue discutido por la profesora, especialmente la función social de este género. Aunque la maestra presente los aspectos gramaticales tematizados, a partir de la situación de comunicación, no lo hace con un abordaje que involucre el contenido total para no descontextualizarlo. La presentación es orientada por criterios, como se señaló anteriormente, utilizados por las gramáticas en el proceso de sistematización.

Hacia ese *modus operandi* de construir los géneros del discurso como objetos de la enseñanza, Rojo y Cordeiro (2004) han denominado *gramaticalización* de la enseñanza de los géneros. Para las investigadoras:

Por fuerzas estratégicas que necesitan establecerse como procedimientos, algunas propiedades de los textos pasan a ser referenciadas en la enseñanza, sobre todo, las estructuras. En los géneros escolares por excelencia – narración, descripción, disertación– son evidenciadas por conceptos oriundos de la Lingüística Textual, como “tipos de textos”, “súper”, “macro” y “microestructuras”, “cohesión y coherencia”. Enfocando las formas globales, los textos podrían constituirse como objeto de la enseñanza de los ejes procedimentales (Rojo y Cordeiro, 2004, p. 99).

En la construcción de las actividades en el momento de la planificación didáctica, esa parece haber sido la premisa orientadora de la acción de los tres profesores. Esto se debe a conforme las actividades propuestas (cf. taller 3, en la sección 3.2.1.), recaen solamente sobre la estructura composicional del género carta, sin relación alguna con los efectos de sentido pretendidos por el locutor.

Aun así, en la construcción de los objetos de enseñanza en la clase, el proceso de gramaticalización ha sido más evidente en el *modus operandi* adoptado por la profesora Vera, en la medida en que ella ancla la construcción de los géneros carta e itinerario en la clase, en las categorías gramaticales propuestas por las gramáticas pedagógicas.

En esa perspectiva de enseñanza en las prácticas ligadas al uso, a la producción y a la circulación de los textos, existe la abstracción de las circunstancias y de las situaciones de producción. Ella conduce más a una lectura para extracción de informaciones que a una lectura interpretativa y crítica. Además, las prácticas de producción son guiadas más por las formas y por los contenidos que por el contexto y por las finalidades del locutor. En las palabras de las autoras:

[...] las teorías textuales ofrecen conceptos e instrumentos que generalizaban las propiedades de grandes conjuntos de textos (*tipos*), abstrayendo sus especificidades y propiedades intrínsecas en favor de una clasificación general (*tipologías*) que acababa por recomendar formas globales no siempre

compartidas por los textos clasificados. (Rojo y Cordeiro, 2004, p. 9, grifo de las autoras).

5.4. Acerca de la construcción de los objetos de la enseñanza en la instancia de la clase

En este capítulo se analiza la construcción de los objetos de la enseñanza en la clase. Focalizando los *elementos lingüístico-gramaticales* de la *arquitectura textual*, que componen las *molduras internacionales de la clase*, se identifican las rutas didácticas emprendidas por los profesores para concretar los objetos de la enseñanza construidos en la planificación didáctica.

Los análisis de la instancia de la clase revelan que:

- ✓ Hubo una cierta uniformidad en la construcción de los objetos enseñados en la clase. Esto se percibió a través de la forma de presentación de los objetos a los estudiantes por Pedro y Lucía.
- ✓ Dos rutas didácticas fueron emprendidas en la construcción de los objetos enseñados por los profesores. Una anclada en el contexto de producción/circulación del género elegido como objeto enseñado, y otra que abstrae los objetos de esos contextos.
- ✓ El tratamiento didáctico dado a los objetos de la enseñanza, referentes a las dos modalidades de la lengua/lenguaje (la oralidad y la escritura) es el mismo, como si ellas fuesen organizadas textualmente a través de los mismos mecanismos lingüísticos.
- ✓ Aunque los objetos enseñados hayan sido referenciados por los usos socio-pragmáticos del lenguaje, en la enseñanza de algunas de las dimensiones (estructura composicional y estilo) de esos objetos, hubo una especie de *gramaticalización* (Rojo y Cordeiro, 2004).

CAPÍTULO 6 – Consideraciones finales: *Un paréntesis para reflexionar*

6.1. Introducción

En esta investigación se propuso analizar cómo tres profesores de una escuela pública primaria de la ciudad de Belém en la provincia de Pará construyen los objetos de la enseñanza en dos instancias de la transposición didáctica –en la planificación y en la clase de la Lengua Materna. Asumiendo una investigación cualitativo-interpretativa de base etnográfica (Achilli, 2005; Moita-Lopes, 2006), se construyeron como base empírica para la investigación diferentes tipos de datos a partir de la interacción entre los profesores. Teniendo como aportes teóricos los estudios sobre *Transposición didáctica* de la corriente francesa (Chevallard, 1991; Joshua, 1998; Canelas-Trevisi, 2004, entre otros) o en ella inspirados (Schneuwly, 2004; 2005; Machado, 2009), y sobre la *Interacción con fines didácticos* (Cazden, 1998; Tsoui, 2004), se analizó cómo los profesores construían los objetos de la enseñanza en la instancia de la planificación con vistas a sus clases y cómo traducían esos objetos en actividades escolares. Se analizaron, además, en la instancia de la clase, las rutas didácticas emprendidas por los profesores para transformar los objetos a enseñar en objetos enseñados.

En este capítulo se discuten los resultados de la investigación realizada y se puntan sus posibles desdoblamientos. Para eso, a partir de los objetivos planteados, se enumeran los resultados de la investigación y a continuación se discuten las implicaciones del proceso de transposición analizado para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Se cierra el capítulo presentando los desdoblamientos posibles de la investigación en el campo de la enseñanza de la Lengua Materna.

6.2. Los modos de pensar y concretar los objetos de la enseñanza

Considerando la transposición didáctica como una práctica social compleja, en términos de Signorini (2004), los análisis se basaron en las nociones de trabajo prescrito/trabajo realizado desarrolladas en el campo de la Ciencia de la Educación para identificar los modos de pensar y concretar los objetos de la enseñanza en la planificación didáctica y en la sala de clase.

En el ámbito del trabajo prescrito, fueron analizadas, en el capítulo cuatro, las interacciones entre los profesores y las secuencias didácticas construidas en la planificación didáctica para comprender *cómo los participantes de la investigación construyeron los objetos de la enseñanza con vistas a sus clases de la Lengua Materna. Además, se identificaron las dimensiones de esos objetos elegidas como enseñables.*

Los análisis de las interacciones entre los profesores y de las secuencias didácticas construidas en esa instancia de la transposición didáctica evidenciaron que los profesores elijen los géneros del discurso referenciados por los usos socio-pragmáticos del lenguaje como objetos de la enseñanza. Una característica de esos objetos construidos por los profesores es el foco en las dimensiones de los géneros (estructura composicional, estilo y tema) elegidas como enseñables.

Al analizar las actividades construidas para cada dimensión de los géneros elegidos como objetos de enseñanza se puede afirmar que en las actividades relativas:

- ✓ Al tema – las tareas propuestas involucran las nociones de contexto de producción y circulación de los géneros del discurso construidos como objeto de la enseñanza.

- ✓ A la estructura composicional – las tareas involucran la forma de composición, sin asociarlas con la posición enunciativa del locutor, dejando al margen la intención comunicativa o los usos socio-pragmáticos del lenguaje.
- ✓ Al estilo (marcas lingüísticas) – las tareas propuestas procuran asociar las nociones de interlocutor, intención comunicativa y contextos de producción y circulación.

El análisis de esa instancia de la transposición evidenció una imprecisión en la comprensión de los profesores de las orientaciones de las directrices curriculares para la enseñanza de la Lengua Materna (PCN) y de las teorías que referencian el trabajo con los géneros del discurso. Esto ocurre porque aunque los profesores elijen los géneros como objeto de enseñanza, en términos de los PCN, las actividades construidas involucran más aspectos textuales que discursivos. Es decir, las tareas que componen las actividades se relacionan más con la tesitura textual propiamente dicha que con los efectos de sentidos pretendidos por el locutor.

En las interacciones destinadas a la construcción de los objetos de la enseñanza, en la planificación didáctica, se sobrepone la idea de que los géneros del discurso son medios para la concretización de las prácticas lenguajeras y que las dificultades de los estudiantes deben ser consideradas en sus elecciones. De esa manera, la imprecisión es percibida a través de una amalgama, en términos de Aparicio (2006), de abordajes teórico-metodológicos, oriundos de la Lingüística Textual, de la Pragmática Lingüística, de la Sociolingüística, de la Lingüística Aplicada, etc., movilizadas por los profesores para construir las secuencias de actividades didácticas.

Por otro lado, los análisis de las interacciones entre profesores y estudiantes en la clase, realizados en el capítulo cinco, evidenciaron una solidarización, en términos

propuesto por Rafael (2001). Este proceso ocurre cuando los profesores movilizan términos y/o nociones teóricas oriundas de, por lo menos, dos fuentes de conocimiento como referencia para analizar un hecho lingüístico, sin que ese procedimiento incurra en errores o contradicciones teóricas, como se expresó en el párrafo anterior.

En la construcción de los objetos de la enseñanza en la clase, los profesores siguen dos rutas didácticas. Una que involucra las condiciones socio-pragmáticas de producción y circulación del objeto enseñado, basada en las teorías más recientes de los Estudios del Lenguaje (Lingüística Textual, Pragmática, Género del discurso, etc.), pero sin considerar la escuela como una esfera específica de producción y circulación de saberes; y otra, que abstrae el objeto enseñado de las condiciones socio-pragmáticas, orientada por el nivel de la competencia lingüística de los estudiantes y por los saberes de la práctica del profesor adquiridos a lo largo de su profesión.

Además, los análisis de esa instancia evidenciaron que las dos rutas desarrolladas por los tres maestros en la clase marginalizan la apreciación valorativa del locutor. Es decir, en mayor o menor grado, los maestros tematizan las dimensiones de los objetos de la enseñanza, pero lo hacen sin tener en cuenta la apreciación valorativa de quienes los producen y para quienes son producidos.

6.3. Las implicaciones de la transposición didáctica realizadas hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes

Los análisis nos permiten expresar características de los modos singulares que tienen estos profesores de la Provincia de Pará de construir los objetos de la enseñanza con vistas al desarrollo de la competencia lingüística de sus estudiantes. De esa forma, esos modos procuran:

- ✓ responder a las demandas creadas por las directrices nacionales para la enseñanza de la Lengua Materna en Brasil;
- ✓ permitir que los estudiantes se adentren en las prácticas lenguajeras específicas de la escuela y;
- ✓ llevar los estudiantes a construir una relación más equilibrada con el saber, en términos de Charlot (2000), especialmente porque esos estudiantes a quienes los objetos son enseñados presentan escasas prácticas de lectura y escritura, lo que de inicio dificulta una construcción equilibrada con el saber ya que la escuela tiende a valorar prácticas lenguajeras diferentes de las suyas.

La transposición didáctica emprendida por los profesores de una escuela pública, instigados por una competencia lingüística restringida (cf. Bernstein, 1981) de estudiantes de familias socialmente marginalizadas, no confirma la lógica del modelo social. Las historias singulares de fracaso escolar de los estudiantes pueden claramente ilustrar la inestable relación entre el lenguaje y la escuela, y pueden también ejemplificar el carácter selectivo y excluyente de esa misma escuela. Sin embargo, sus historias no sirven para obtener conclusiones categóricas sobre causas y efectos del fracaso escolar.

Las trayectorias de esos sujetos (estudiantes), que inspiró la realización del proceso de transposición didáctica analizado en este trabajo, no son sólo historias que pueden confirmar las estadísticas; son en verdad historias reales de enfrentamiento con la escuela y con la sociedad. Son historias que ilustran la precariedad de una relación marcada no sólo por reprobaciones, sino también por cambios constantes de escuelas, por situaciones de violencia, por ausencia de perspectiva en relación a las “promesas” de la escuela, entre muchas características que distancian esas familias de la escuela

como agencia de formación y difusión del conocimiento –un aspecto que aún carece de realizar más investigaciones.

Por otra parte, la baja competencia de los estudiantes para lidiar con la lengua estándar, principalmente con relación las competencias lectoras y escritoras, demandadas por la escuela ciertamente debe ser considerada como uno de los factores impeditivos del éxito escolar y puede ser vista también como uno de los datos importantes explicativos del fracaso escolar. Es decir, nos vemos obligados a creer que esa baja competencia lingüística es el factor objetivo legitimador de un proceso selectivo que, creemos, tiene raíces que anteceden y extrapolan al ambiente escolar, y que investigaciones de naturaleza lingüístico-sociológicas o lingüístico-antropológicas podrían brindar otras comprensiones.

Es evidente que el trabajo realizado por esos profesores, en la tentativa de construir objetos de la enseñanza referenciados en los usos socio-pragmáticos del lenguaje, no es un trazo común en la mayoría de las escuelas de la provincia de Pará. Sin embargo, es posible identificar las dificultades que esos profesores enfrentan al desarrollar la ardua labor de articulación de las directrices para la enseñanza de la lengua, no siempre compatibles entre sí, ni con las tradiciones escolares.

De esa manera, la explicitación del trabajo de esos profesores, es decir, de esos modos singulares y colectivos de solucionar un problema –construir objetos de enseñanza en la planificación y en la clase– que, creemos, es la contribución de esta investigación a la formación de profesores de la Lengua Materna. Aquí está la importancia de reconocer y compartir esos modos de acción en las situaciones que de hecho ocurren y de ir más allá de la identificación de los problemas que condicionan la enseñanza de la lengua en contexto escolar.

Como bien señaló Signorini (2006), las discusiones destinadas a la formación de un profesional (carreras de licenciatura, cursos de formación continua, publicaciones destinadas al profesor, etc.) son tratadas en términos de competencia o incompetencia profesional, y especialmente como una cuestión de formación (o de mejor formación) lingüística del profesor. Aun así, como sugiere la autora, el desafío es “aprender con los pares” en las prácticas cotidianas y también con eventuales interlocutores no involucrados directamente en esas prácticas.

Es, pues, en ese sentido que esperamos haber contribuido con este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ABREU, M. (2010). *Um estudo sobre as licenciaturas específicas no Brasil*. Congresso Latino-americano de Educação. Brasília.

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Centros de estudios antropológicos en contextos urbanos – Labor de libros*. Rosario.

ADÚRIZ-BRAVO, A. (2012). *Competencias metacientíficas escolares dentro de la formación del profesorado de ciencias*, en Badillo, E., García, L., Marbà, A. y Briceño, M. (coords.). *El desarrollo de competencias en la clase de ciencias y matemáticas*, 43-67. Mérida: Universidad de Los Andes.

AISENBERG, Beatriz: "*Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?*" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* de la Universidad de Los Andes. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. septiembre de 1998. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>

AISENBERG, Beatriz: "*Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales*" en Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa, Barcelona.

AISENBERG, Beatriz (2010). "*Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*" en Siede, Isabelino A. (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

AMINGUES, R. (2000). *L'eiseignement comme travail*. In.: Bressoux, P. *Les stratégies de eiseignement en situation d'interaction*. (pp. 243-262). Synthèse pour Cognitique: programme École et Science Cognitive.

AMINGUES, R. (2004). *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In.: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL.

ANDRÉ, M. (2002). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus.

APARÍCIO, A. S. M. (2006). *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado.

B

BALTAR, M. (2010). *A Validade do conceito de competência discursiva para o ensino de Língua Portuguesa*. Rio Grande do Sul. Rev. Linguagem em Discurso. Volume 5. n.1.

BAKHTIN, M. (1934-35/1975) “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*, pp.277-326. SP: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. (2012). *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD.

BATALLÁN, G.; GARCÍA, J. (1992). *Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico*. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, n.1, p. 79-93.

BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

BATISTA, A. A. G. 2003. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. In: In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

BAZERMAN, C. (2004) “*Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*”. In: DIONÍSIO, A. P. & J. C. HOFFNAGEL (orgs. y trads.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BERSTEIN, B. (1981). *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model* Language. Language in Society, n. 10.

BORTINI-RICARDO, S. M. (2010). *E agora, nós chegemu na escola?* São Paulo: Parábola.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1972). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, P. (1997). *Esquisse d 'une théorie de la pratique*. Lib. Droz, Genebra.

BOURDIEU, Pierre. (2001). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (2003). El ofício de científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad. Anagrama: Barcelona.

BRANDÃO, M. H. (1999). *Linguísticas e Ensino*. São Paulo: Parábola.

BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une method d'analyse*. Lausanne: Delachaux&Niestlé

BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours: um modèle psychologique et une méthode danalyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.P. (2006). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.

BRONCKART, J. P. A. (2008). A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.5, n.9, p. 19-32.

BRONCKART, J. P. A. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BUIN, Edilaine. (2006). *A construção da coerência textual em situações de ensino*. 2006. 346p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

BUNZEN, C. (2006). *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. São Paulo: Contexto.

C

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2001). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. ISSN 1133-9829, Nº 49.

CANALE, M. and M. SWAIN. (1981). *Theoretical bases of communicative approach to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics.

CANCLINI, Néstor García. (1997). *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDELA, A. A. (2000). Construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, C. e EDWARDS, D. (orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. p.143-170. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARROL J. B. (1979). *Psychometric approaches to the study of language abilities*. In: FILMORE, C.; KEMPLER, D.; WANG, W. (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.

CASTORINA, José Antonio y KAPLAN, Carina Victoria (2003). "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos" en Castorina, José A. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.

CAZDEN, C.B. (1988). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H. Heinemann.

CHARLOT, Bernard. (1996). "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia". In: *Cadernos de Pesquisa*, n.97, maio.

CHARLOT, Bernard. (2000a). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHARLOT, Bernard. (2000). "Práticas languageiras e fracasso escolar". In: *Estilos da Clínica*, vol. V, nº 9, 2ºsem.

CHARLOT, Bernard. (2008). “Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber”. In: DIEB, Messias (org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica.

CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.

CHOMSKY, Noam. (1980). *Reflexões sobre linguagem*. São Paulo: Cultrix.

CIRCUREL, F. (1990). “*Élément d’un ritual comunicatif dans les situations d’enseignement*”. In: *Variations et Rituel en classe de langue*, (Foerst, C. et alii. (Org.), pp. 22.54.

CORCUFF, P. (2004). *Novas Sociologias*. São Paulo: EDUSP.

D

DOLZ, J. (1994). *Écrire des textes argumentatifs: un outil d’apprentissage de la lecture*. In *Enjeux*, nº 31.

DOMINGUEZ, M. A. (2011). *Modos de Intercambios de Significados: Procesos de negociación en clases de Física del nivel Secundario*. [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

E

EDMONSON, W. J. (1981). *On saying, you are sorry*. In: COULMAS, F. *Conversational routines: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Mouton: The Hague. (Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics, 2).

ELIAS, N. (1993). *Engajamento e distanciamento: Contribuições para a Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: EDUSP.

ERICKSON, F. & G. MOHATT. (1982). “*Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students*”. In: SPLINDLER, G. (ed.) *Doing the ethnography of schooling: education anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

ERICKSON, F. & SHUTZ, J. (1981). “*When is a context? Some issue and methods in the analysis of social competence*”. In: *Ethnography and Language of Educational Settings*. Ed. J. Green and C. Wallat, Norwood, New Jersey, Ablex Press.

ERICKSON, F. (1984). “*What makes school ethnography ‘ethnographic’?*” *Anthropology and Education Quarterly*, 15 (1): 51-66.

ERICKSON, F. (1986). “*Qualitative methods in research on teaching*”. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd edition: A project of The American Educational Research Association. New York: Macmillan.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.

F

FABRICIO-ROMÃO, Caroline. (2008). *Gêneros textuais no ensino de português como língua estrangeira*. Universidade Católica de Brasília, Brasília.

FILMORE, C. A. (1977). *Topics in lexical semantics*. In: ROGER, W. Cole (Ed.). *Current issues in linguistics theory*. Bloomington: Indiana University Press. P. 76-138.

FLICK, U. (2007). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

FRANCHI, Carlos *et al.* (2006). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.

FOWLER, R., KRESS, G. (1979). *Critical linguistics*. In: FOWLER, R., HODGE, B., KRESS, G., TREW, T.R. (Eds.). *Language and control*. London: Routledge and Kegan Paul.

G

GATINHO, J.B.M. (2004). *Por uma abordagem discursiva na construção de seqüências de atividades didáticas para o ensino-aprendizagem da língua materna. Projeto de Doutorado. Mimeo.*

GATINHO, J.B.M. (2004). “*Seqüências de Atividades Didáticas propostas por professores em formação continuada*”. In.: SIGNORINI, I. (2006). *Gêneros Catalisadores, Letramento e Formação de Professores*. São Paulo: Parábola, pp. 100-129.

GERALDI, J. W. (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática

GOFFMAN, E. (1994). “*A situação negligenciada*”. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora.

GOJMAN, Silvia y Segal, Analía (1998). “*Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta*” en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

GUMPERZ, J. & D. HYMES. (1986). *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

GUMPERZ, J. (1982). *Conversational Inference and Classroom Learning*. In.: *Ethnography and Language of Educational Settings*. Ed. J. Green and C. Wallat, Norwood, New Jersey, Ablex Press.

GUMPERZ, J. (2004). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.

H

HALTÉ, J. F. (1998). *L'espace didactique et la transposition*. In.: *Pratiques* 97-98, p. 171-192.

HELLER, A. et al. (1972). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto.

HUDSON, R. A. (1981). *Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.

HYMMES, D. (1972). "On communicative competence". In: Pride, J.B.; Holmes, J. (Eds). Sociolinguistic. Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.

I

IAIES, Gustavo y SEGAL, Analía (1994). "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.

ILARI, Rodolfo (2000). *Introdução à Semântica*. Brincando com a Gramática. São Paulo: Contexto.

ISLAS, Stella Maris, Sgro, Margarita Rosa, & Pesa, Marta Azucena. (2009). *La argumentación en la comunidad científica y en la formación de profesores de física*. *Ciência & Educação (Bauru)*, 15(2), 291-304.

K

KEENAN, E. O. (1974). *Conversational competence in children*. *Journal of Child Language*. 1(2). P. 163-183.

KLEIMAN, A. (1991). "Introdução ao. E um início: a pesquisa sobre interação e a aprendizagem". In.: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18, pp. 5-14.

KLEIMAN, A. (2002). *A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada*. In: Denize Silva e Josênia Vieira (Orgs.). *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano.

L

LABOV, W. (1966). *Language in the inner city: study in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

LABOV, William. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LABOV, William. (1972b). *“The logic of Nonstandard English”*. In: GIGLIOLI, Pier Paolo. *Language and social context: selected readings*. Great Britain: Pinguim Books.

LAHIRE, Bernard. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

LAHIRE, BERNARD (2006). *“Hacia una utopía realista: enseñar las ciencias del mundo social desde la escuela primaria”* en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manancial.

LATOUR, B. (1998). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Martins Fontes.

LATOUR, B. (2004). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP.

LEFFA, V.J. (2001). *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). (2007). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores.

LEVINSON, S. C. (1983). *Conversational Structure*. In.: Pragmatics, S.C. Levinson, Cambridge.

LIBANEO, J. (2003). *O planejamento didático e as tendências pedagógicas*. São Paulo: Contexto.

LOMAS, Carlos. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto Portugal: Asa.

M

MANGUENEAU, D. (2001). *Texto e Práticas discursivas*. São Paulo: Martins Fontes.

MATÊNCIO, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras.

MACHADO, A. R. (2009). “Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade”. In.: DELTA, vol. 16. N. 1 , pp. 1-16.

MARTINAND, J. L. (1986). *Connaître et Transformer la Matière*. Peter Lang: Berna.

MARTINAND, Jean-Louis. (2003). *La Question de la Référence en Didactique du Curriculum*. Investigações em Ensino de Ciências, v.8, n.2, p.125-130.

MCLENDON, M. (1977). *The Politics of Higher Education*. Educational Policy. V. 17.

MEY. J. (2003). *Vozes Societais*. São Paulo: Mercado de Letras.

MILROY, J. (1981). David Sankoff (Ed.). *Linguistics variation: models and methods*. Language in Society, n. 10.

MOERMAN, M. (1988). *Talking Culture*. Ethnography and Conversation Analysis. University of Pennsylvania Press.

MOITA LOPES, L. P. (2008). *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) (2008). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

MOITA LOPES, L. P. (2009). *Da aplicação de Linguística a Linguística Aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto.

MOITA-LOPES, L. P. (2004). “Interação em sala de classe de língua estrangeira: A construção do conhecimento”. In MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-107.

MONDADA, L. (2001). *Gestion du topic et organisation de la conversation*. Caderno de Estudos Linguísticos, nº 41, Campinas-SP: Editora da UNICAMP.

MONDADA, L; DUBOIS, D. (2003). *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTI; RODRIGUES; CIULLA (orgs). *Referenciação*. São Paulo, Contexto.

MORIN, E. (1996b). “*Epistemologia da complexidade*”. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 274-289.

MORIN, E. (2001). *Inteligência da complexidade*. São Paulo: EDUSP.

N

NASCIMENTO, R. (2011). Gestos do professor em sala de aula. Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. São Paulo: PUC.

NEVES, M. H. M. (1990). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

P

PASSOS, I. (2002). *Planejando as ações de ensino da escola*. São Paulo: Cultrix.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PENNYCOOK, A. (2004). *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. (2008). *Uma Linguística Aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-84.

PETITJEAN, A. (1998): *Enseignement apprentissage de l'écriture et transposition didactique*, Pratiques, 97/98.

PHILIPS, S. U. (1972). “*Participant Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in community and classroom*”. In: ***Functions and Languages in the classroom*** by Cazden, C., Jhon, V. P. & Hymes, D. Teacher College Press, N.Y.

POSSENTI, S. (2006). Por que não ensinar gramática na escola? São Paulo: Ática.

POSSENTI, S. (2007). Ensino de Língua Materna: possibilidades. São Paulo: CBLA.

PINHO ALVES, J. F. (2000). *Atividades Experimentais: Do método à Prática Construtivista*. Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata, 1998

PURVES, Alan. (1996). “*Introducción*”. In: Egil Johnsen. Livros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.

R

RAFAEL, E. (2001). “*Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática*”. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

REUTER, Y. (Ed.) (2007): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque ThéodileCrel, Lille, 1993, Peter Lang.

RICOUER, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. CFE: Buenos Aires

ROCKWELL, E. (2009.) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, Bs. As.

ROJO, Roxane. (2000). *Os PCN, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores*. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula; praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras.

ROJO, Roxane. (2007). “*Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?*”. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 339-360.

ROMAINE, Suzanne. (1996). *Communicating Gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

S

SACKS, H.; E. A. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON. (1974). “*A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*”. *Language*, 50, pp. 696–735.

SANMARTÍ, P. Neus. (2005). *Enseñar a Argumentar Científicamente: Un Reto de las Clases de Ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, v.18, n.3, p. 405-422

SAUJAT, Frédéric. (2004). *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. p. 3-34

SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The ethnography of communication – an introduction*. 2ª ed. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

SAUSSURE, Ferdinand. (2008). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

SCHON, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SCHMIDT, S. J. (1973). *Text theories*. Munich: Fink.

SCHNEUWLY, B.; G. S. CORDEIRO & J. DOLZ. (2005). “*A la recherche de l’objet enseigné: une démarche multifocale*”. Mimeo.

SCHNEUWLY, B. *et al.* (2004). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. (2009). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné*. Palestra proferida no IEL/UNICAMP.

SIEDE, Isabelino (2010). “*Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza*” *en su (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

SINCLAIR, J. & M. COULTHARD. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: CUP.

SIGNORINI, I. CAVALCANTE, M. (1998). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.

SIGNORINI, I. (2001a). Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. São Paulo: Parábola.

SIGNORINI, I. (2006). *Gêneros Catalisadores, Letramento e Formação de Professores*. São Paulo: Parábola.

SIGNORINI, I. (2004a). *Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática*. In: Luiz Paulo Moita Lopes (Orgs.). *Novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada* (mimeo).

SOARES, Magda. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda. (2007). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda (2008). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

SUASSUNA, L. (2008). *Por uma abordagem pragmática no ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola.

SWALES, J. M. (1992). *Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva*. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra]. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium”, Universidade de Carleton, Ottawa.

T

TANNEN, D. & WALLAT, C. (1982). “*Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica*”. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora.

THIOLLEN, M. (1997). *Modos de pesquisar em educação*. São Paulo: Papirus.

TSUI, A. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space for learning*. Marwah: Erlbaum

V

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard. & THIN, Daniel (2001). “*Sobre a história e a teoria da forma escolar*”. In: *Educação em Revista*, UFMG, nº33, p.7-48, jun.

VAN DIJK, Teun. (1981). *Macrostructures: an Interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

VICH, V. y ZABALA, V. (2004). *Oralidade y poder: Herramientas Metodológicas*. Barcelona. Editora Norma.

Z

ZABALA, A. (1998). *Planejamento escolar através de sequências didáticas*. São Paulo: Contexto.

W

WALLACE, A. F. C. (1961). On being just complicated enough. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n. 47, p. 438-67.