

# LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

PROF. DRA. IVANNA CENTANINO (CFE-IPA)

PROF. DRA. ELEONORA PELUFFO (CFE -IPA, PS)

## RESUMEN

El presente artículo desarrolla las bases epistemológicas de la Didáctica de la lengua como disciplina, su objeto de análisis y sus particularidades. En este sentido, plantea los grandes desafíos de esta disciplina en actualidad y fundamenta, además, su importancia en la formación de los futuros docentes de Español.

La Didáctica como disciplina, por un lado, estudia los procesos formativos dentro del sistema didáctico, que es un sistema abierto vinculado con los objetivos más generales de la enseñanza, los programas y las metodologías; y por otro lado, pertenece también *al orden de la acción*. En este sentido, su autonomía depende de la capacidad de generar alternativas y condiciones propicias para el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los estudiantes. Por lo tanto, se trata de una disciplina con carácter propositivo.

A la luz de un contexto más amplio, la decisión de para qué se enseña cuando se propone enseñar la *lengua materna* en el sistema de educación formal se relaciona con los objetivos más generales de la política educativa del país, a la vez que con una concepción del rol del lenguaje en el proyecto general de formación que lleva adelante el sistema educativo.

La dimensión social global está sometida a las políticas públicas, que se nutren de la producción académica y que toma decisiones con valor prescriptivo de proyección social.

Según Schneuwly (1990), se verifica en el correr de las últimas décadas una autonomización de las didácticas escolares y una crítica al *aplicacionismo* de las teorías científicas (“lingüística aplicada” es un término que revela esta concepción criticada desde la Didáctica de la Lengua). Como reflexión sistemática sobre lo educativo, que depende del proyecto que la sociedad asume para la formación de sus miembros, la Didáctica es una *disciplina práctica*, ya que formula principios que orientan las prácticas de enseñanza. Se trata de una disciplina que se inscribe, por un lado, en el campo más amplio de las Ciencias de la Educación como parte de las Ciencias Sociales (desde la Didáctica se proponen reformas e innovaciones que se orienten al logro de los objetivos educativos, que siempre son parte de un proyecto social), y por otro lado, toma los contenidos conceptuales de las disciplinas científicas de referencia, a la vez que las nutre con las perspectivas resultantes de su puesta en práctica para promover el conocimiento en el ámbito didáctico.

Las concepciones sobre qué es el lenguaje y cómo se aprende inciden en el enfoque de la didáctica en el sentido de que orientan qué debe hacer y proponer el docente. El enfoque didáctico articula la concepción del lenguaje cuya función primera es la *semiosis* (Coseriu, 1977), con una teoría de cómo se aprende, que reivindica la “revolución epistemológica” de Vigotsky(1934,1998), quien postula que el trayecto del desarrollo humano (y del lenguaje, que es instrumento de este desarrollo) ocurre en dirección de “afuera” hacia “adentro”: se trata de la *interiorización* de las actividades sociales en que el individuo participa, mediatizadas por herramientas semióticas (la principal de las cuales es el lenguaje).

Con esto llegamos a la tesis fundamental de todo nuestro trabajo (...) Esta comparación (del desarrollo del habla interna y el pensamiento discursivo) muestra que un desarrollo no es simplemente una directa continuación del otro, sino que se ha modificado el tipo mismo de desarrollo, de biológico en sociohistórico” Vygotski (1934/2012: 166)

El desarrollo del lenguaje, en esta perspectiva implica dos órdenes de saberes, que Bronckart (2008) denomina *praxeológicos* (saber hacer: leer, escribir, hablar) y otro *epistémico* (saber *sobre*, implicado en la reflexividad de la lengua). El saber *praxeológico* se relaciona con los *géneros de texto*, que son modelos colectivos del hacer con el lenguaje, que se aprenden en la interacción social y cuyo dominio se consolida por la mediación formativa de la acción didáctica.

En esta concepción de la Didáctica de la Lengua, el saber epistémico o reflexivo es posible por la cualidad específica de reflexividad del lenguaje humano. Los saberes epistémicos (nociones sobre la gramática del idioma y los aspectos regulares de los textos) adquieren su sentido para el hablante cuando se inscriben y explican las actividades de lenguaje en que este está involucrado (leyendo, escribiendo o hablando). **Un desafío clave de la Didáctica de la Lengua es la articulación en la enseñanza de los dos órdenes autónomos en sus lógicas: el de los textos como productos de la actividad verbal y el del sistema de la lengua, abstracción que se realiza en base a los productos empíricos del hablar.**

Schneuwly (1994) caracteriza el *género* como “megaherramienta”, expresión a la que alude el hecho de que contiene otros instrumentos semióticos para actuar con el lenguaje de manera eficiente en situaciones de comunicación específicas. Redefine el valor didáctico de esta noción. Los útiles adquiridos en los géneros espontáneos son reutilizados en los más elaborados (por ejemplo, los pronombres empleados en los intercambios orales espontáneos adquieren nuevas funciones en la escritura). La aparición de los *géneros elaborados* produce una “revolución” de las operaciones de lenguaje que implican la automatización de algunas y el control consciente de otros aspectos tales como la posibilidad de elegir la perspectiva enunciativa o la posibilidad de combinar conscientemente géneros y tipos de discurso (Bronckart, 2004). Estos géneros no espontáneos son objetos de enseñanza sistemática, eje de la programación didáctica. La apropiación de estos útiles semióticos complejos es llamada por Schneuwly “proceso de instrumentación”. El enunciador tiene la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos y orientar e innovar poniendo en juego mecanismos de adaptación de los modelos genéricos a su situación de acción verbal. Los géneros viabilizan la comunicación porque constituyen una relativa estabilización de contenidos y formas lingüísticas y paralingüísticas articuladas.

El pasaje de los contenidos del ámbito científico a la comunicación didáctica, implica la elaboración de un conocimiento didáctico que, basado en los conocimientos de las ciencias de referencia, crea objetos de enseñanza, construcciones complejas capaces de responder a los problemas que plantean los objetivos educativos y las prácticas concretas en el ámbito de las aulas, que se confrontan en cada instancia con el conocimiento intuitivo que tienen los alumnos y la manera como estos aprenden. Todo *procedimiento*

*de trasposición didáctica* implica reformulaciones e inserciones de los contenidos en contextos que les den sentido para quien aprende. Para la Didáctica de las Lenguas **un gran desafío es articular y hacer coherentes los saberes provenientes de ámbitos disjuntos (Riestra, 2014): el teórico, que es un saber reflexivo sobre la lengua y los textos y el práctico, que es el de las actividades de comprensión y producción de textos, inscriptos en géneros textuales elaborados, no espontáneos.**

Ya en 1996, Bronckart y Schneuwly plantean un giro epistemológico respecto de la relación entre la didáctica y sus ciencias de referencia; se trata de la concepción de dos movimientos: uno “ascendente” de *préstamo* y otro de “restitución del préstamo con interés”. El primer movimiento “ascendente” es desde la práctica de enseñanza a la teoría: *préstamo* significa **selección didáctica de los conceptos a enseñar**. El mismo referente conceptual del gramático (categorías de palabras, tiempos verbales, modalizadores del discurso, etc.) que en su origen son categorías de la descripción de la lengua, en la actividad didáctica, son *prestadas* por las ciencias del lenguaje para describir o explicar los productos de la actividad del lenguaje (comprensión o producción de textos) en que el aprendiente está involucrado por obra de las propuestas de trabajo del docente. Esta transformación es producto del proceso de trasposición didáctica: *transformación de categorías de la descripción en herramientas de la actividad*. Enseñar a describir la forma y el funcionamiento de las unidades y estructuras de la lengua implica su conceptualización, momento o etapa hacia el objetivo de mejorar el uso del lenguaje, no un fin en sí mismo. La actividad metalingüística promovida por el docente, a partir de la cual se llega a conceptualizar las unidades y los procedimientos de la lengua tiene la finalidad de que el alumno reformule, corrija e interprete con mayor sutileza los textos que lee y escribe (Rodríguez, 2012). La conservación del carácter solo descriptivo de las nociones científicas de no mediar un proceso de trasposición, que opere su resignificación a la luz de la actividad verbal del hablante, las vuelve estériles para mejorar el uso del lenguaje: se enseñan solo descriptivamente y no se construyen nociones-herramientas de la actividad.

Uno de los problemas de la enseñanza se produce cuando se opera con un movimiento “descendente” de *aplicación* de las teorías científicas en las clases. La Didáctica de la Lengua como ámbito autónomo de reflexión y creación se desarrolla a partir de los problemas prácticos del enseñar, en el esfuerzo por pensarlos con autonomía de las

ciencias de referencia y con la consideración de la complejidad propia de las circunstancias concretas de la práctica.

A las nociones de la gramática oracional y textual y de la dimensión pragmática de los textos, que permiten describir y explicar el funcionamiento de los signos en los textos y de estos en relación con las circunstancias de comunicación, **los estudiantes de profesorado deben aprender a diseñar dispositivos didácticos que orienten el razonamiento gramatical de sus alumnos. La contextualización de las nociones gramaticales en las actividades de lenguaje es lo que otorga sentido al aprendizaje de estos conceptos.**

La inclusión de nociones teóricas en los programas de la asignatura escolar constituye un primer acto de trasposición didáctica consistente en la selección y ordenamiento de los conceptos, con una lógica de progresión y comunicabilidad. Un nivel básico de trasposición didáctica, generalmente a cargo de los docentes, o como sugerencias en los propios documentos curriculares, consiste en su contextualización en actividades o ejercicios que requieran la puesta en juego del concepto. Por otra parte, como se dijo anteriormente, un desafío crucial de la Didáctica consiste en articular dos órdenes de contenidos: los contenidos nocionales sobre la lengua como sistema (“epistémicos”) y los prácticos (“praxeológicos”), referidos al hacer con el lenguaje. Esta articulación implica un *nivel superior de trasposición didáctica*, que se sustenta sobre un enfoque integral de la enseñanza de la lengua. En este sentido, la formación de los futuros docentes debe proveer (y provee en nuestro país) de ámbitos de reflexión y de puesta en aula de estos dispositivos didácticos con la orientación y el modelo de los profesores adscriptores, en coordinación con los profesores de Didáctica. Esta constituye una riqueza anidada en la tradición de la formación de docentes en Uruguay.

Por último, con respecto a la generación de conocimiento didáctico, la finalidad práctica de la investigación didáctica es realizar aportes para la mejora de la formación de los docentes y en consecuencia, de la enseñanza de la materia escolar. Las formas de acercarse a los procesos formativos son diversas y están abierta a la creatividad del investigador. En todos los casos, sin embargo, la investigación didáctica asume que para abordar tan complejo objeto de manera de producir un conocimiento relevante este debe considerarse de manera holística, aunque se focalice en alguno de los componentes del sistema didáctico.

## BIBLIOGRAFÍA

BRONCKART, J. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos: por un Interaccionismo socio-discursivo*. Colección Cultura y Conciencia, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

BRONCKART, J. (2008): *¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?* Novedades Educativas n.º 211.

COSERIU, E. (1997) *Tradición y novedad en las ciencias del lenguaje*. Gredos, Madrid

RIESTRA, D. (2014): *La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales*. Recuperado de <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu225.pdf>

RIESTRA, D. (2014): *La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas*. *Revista Eutomia*, Recife, 13 (1), pp. 639-656, jul, 2014.

RODRÍGUEZ, C. (2012): *La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico*. *Revista Ibero-Americana de Educación*. n.º 59, pp. 87-118.

SCHNEUWLY, B. (1990 ): «Didaktik-didactiques», en *Education et Recherches*, nº 3. Geneve.

SCHNEUWLY, B. (1990 ): «La didactique-une ingénierie», en *Le franrais dans tous ses états*.

SCHNEUWLY, B. (1998). *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In: Y. Reuter. *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, 1998. p.155-173 Available at:<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>

VIGOTSKY, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (1995).

VIGOTSKY, L. (1998): *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* . Buenos Aires: Almagesto.