

¿ES POSIBLE ENSEÑAR LAS GRAMÁTICAS DE LAS LENGUAS AL TRANSMITIR LAS OBRAS LITERARIAS?

É POSSÍVEL ENSINAR AS GRAMÁTICAS DAS LÍNGUAS AO TRANSMITIR AS OBRAS LITERÁRIAS?

RIESTRA, Dora¹

Resumen: El artículo presenta la problemática de la articulación entre la lengua y la literatura desde la investigación de las prácticas de enseñanza de profesores de nivel secundario. Se presenta el marco teórico adoptado en el campo de la gramática y en el campo de la literatura para definir el objeto a ser enseñado. Se muestran dos instancias metodológicas de análisis de la transposición didáctica a través de las consignas de tareas en dos clases de Lengua y literatura, situadas en Bariloche, Argentina. Los resultados de la investigación plantean una problemática de orden cultural y, a la vez, de raíz metodológica respecto de la formación docente, así como del papel de la modelización de los géneros literarios para delimitar los objetos de enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua y la literatura. Consignas de tareas. Transposición didáctica.

Resumo: Este artigo apresenta a problemática da articulação entre a língua e a literatura a partir da pesquisa de práticas de ensino de professores de nível secundário. O quadro teórico adotado no campo da gramática e no campo da literatura é apresentado para definir o objeto a ser ensinado. Duas instâncias metodológicas de análise da transposição didática são mostradas por meio das instruções de tarefas em duas classes de Língua e literatura, localizadas em Bariloche, na Argentina. Os resultados da pesquisa levantam um problema de ordem cultural e, ao mesmo tempo, de raiz metodológica no que diz respeito à formação de professores, bem como o papel da modelização de gêneros literários para delimitar os objetos de ensino.

Palavras-chave: Ensino de língua e literatura. Instruções de tarefas. Transposição didática.

INTRODUCCIÓN

Esta pregunta problemática surgió a partir de nuestras investigaciones en Didáctica de la lengua y la literatura y la docencia en los profesorados de nivel primario, IFDC (Instituto de Formación Docente Continua) de Bariloche y el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. Actualmente estamos concluyendo el proyecto de

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (Suiza), y profesora en Letras por la Universidad Nacional de Río Negro, donde además coordina el Profesorado en Enseñanza de la lengua y literatura.

investigación titulado: *Modelos didácticos disociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?* (PI UNRN 340-B).

La problemática de la disociación entre las áreas de lengua y literatura redujo el espacio curricular para la transmisión cultural de la literatura nacional y las literaturas regionales, por lo que se convirtió en una enseñanza formal de géneros textuales, sesgando el valor literario en función de mostrar formatos identificables como tipologías narrativas o funciones poéticas, así como descripciones categoriales propias de la teoría literaria. Dicho de otro modo, el texto literario en las aulas de nivel primario y secundario se transformó en un tipo textual más para ser clasificado y reconocido en su estructura.

El descriptivismo y el aplicacionismo de teorías en la enseñanza de las lenguas fue objeto de investigaciones anteriores (RIESTRA, 2010, 2012), en las que observamos que la gramática no constituía un objeto de enseñanza, puesto que hay otras teorías lingüísticas que ingresaron a las aulas a partir de los años 80, desplazando los conocimientos y categorías gramaticales tradicionales, sin incorporar otras nociones gramaticales para reflexionar sobre la lengua.

Por otra parte, en los profesorados, la gramática enseñada es la gramática descriptiva de modelos formales, por lo tanto, los profesores noveles no cuentan con modelos didácticos para enseñar la lengua materna o primera, tampoco pueden recuperar las tradiciones de enseñanza gramatical, puesto que ese conocimiento ha sido reemplazado por las descripciones de los tipos de textos. Observamos que se trata de un desplazamiento del objeto de enseñanza de la lengua hacia el texto, objeto empírico que si bien se caracteriza formalmente en unas tipologías, constatamos que el descriptivismo abstracto de las mismas transita por las aulas sin un efecto formativo en las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes. Encontramos las siguientes tipologías didactizadas: textos narrativos con subtipos: realista, fantástico, maravilloso, de terror, de aventuras, etc.; textos explicativos, textos argumentativos, textos de opinión, mezclados con géneros tipificados como: nota de opinión, carta de lectores, reseña, monografía, ensayo, etc.

Frente a esta situación de la enseñanza (RIESTRA, 2014 b; RIESTRAS et al., 2014 a) nos propusimos investigar la disociación de los modelos didácticos en función de profundizar el conocimiento de la situación en el aula. Para eso observamos y analizamos 30 clases de lengua y literatura de primario y secundario, buscando algunas relaciones posibles entre las

áreas disociadas. Realizamos análisis de contenidos del diseño curricular y analizamos los contenidos a partir de los objetos de enseñanza de las clases de los dos niveles: 15 de primario y 15 de secundario; analizamos las consignas de enseñanza de las 30 clases y sus reformulaciones en el aula.

El marco teórico de nuestra investigación

Desde el enfoque formulado por Bronckart (2007) respecto de la disciplina de investigación e intervención denominada Didáctica de la lengua materna, las teorías lingüísticas son concebidas como disciplinas de referencia, por lo que la transposición didáctica debería seleccionar algunos contenidos enseñables de algunas teorías disponibles. No obstante, en las aulas, desde los años 80 en nombre de la lingüística aplicada se produjo la irrupción de categorías de la lingüística textual, de la pragmática, de la teoría de la enunciación, de la lingüística sistémico-funcional, de la lingüística cognitiva, etc. con las subsecuentes modificaciones espontáneas en los diseños curriculares, tanto de la formación de profesores en las universidades, como los diseños curriculares del sistema educativo obligatorio (primario y secundario).

La gramática figuró como información adicional en los manuales y, últimamente, se han incorporado algunas nociones gramaticales a modo de información o como ejercitaciones parciales, por lo general, descontextualizadas. La dimensión de la enseñanza gramatical pareciera estar sustituida por la reflexión metalingüística, como si en las aulas las nociones tomadas de las teorías lingüísticas fueran eficaces para leer o escribir mejor. La concepción de enseñanza de la gramática como necesaria para entender cómo funciona una determinada lengua, ha sido reemplazada por concepciones de enseñanza de los tipos de textos y sus estructuras macro y micro lingüísticas como generalizaciones.

Desde nuestra perspectiva epistemológica, consideramos que estas tendencias retornan a las concepciones previas a Saussure, de lengua universal, casi a modo de los neogramáticos, como si fuera lo mismo la gramática del inglés que la del español o del francés o del portugués, etc.

Cuando Saussure colocó el principio del signo arbitrario y discreto, produjo una revolución al plantear que la lengua era una construcción social hecha con signos que eran

pequeñas porciones de sonidos articuladas; si reconocemos que en la época del ginebrino el latín era la referencia para estudiar la llamada variación lingüística y que aún hoy este concepto de variación es sostenido por muchos, entendemos por qué no se pudo comprender el concepto de signo lingüístico como una unión indisociable y arbitraria de significado y significante, dos materiales diferentes, uno físico (significante) y otro psíquico (significado). Fue De Mauro (1967), quien comprendió el concepto saussuriano y desarrolló la concepción de lenguas como códigos semiológicos creativos. Este lingüista buscó explicar la funcionalidad del lenguaje y las lenguas de manera integral, es decir, lo universal del *lenguaje humano* y lo particular de cada *lengua histórica*, concepto este último acuñado y formulado por Coseriu (1991).

Es desde las nociones de lenguaje y lengua que pueden diferenciarse los planos de la textualización y la gramaticalidad. ¿Cómo hacer esa transición en la enseñanza ha sido nuestra preocupación y nuestra búsqueda durante muchos años de investigación. En el actual proyecto nos basamos en dos nociones de los lingüistas mencionados, quienes intercambiaron sus estudios en Italia en los años 40. De la perspectiva de Coseriu tomamos la noción de *lengua funcional*, la que habla un determinado grupo, sector, clase social. De De Mauro tomamos la noción de la *ampliación del significado* inherente al signo lingüístico y, en consecuencia, se desprende *la indeterminación semántica de las lenguas* como principio basado en el concepto saussuriano de signo.

Desde estas dos nociones podemos conceptualizar una forma de comprender la gramática a partir de la significación, como una articulación de fonemas, morfos y sintaxis. Ambos lingüistas buscaron entender la relación entre el lenguaje y las lenguas en el *hablar* y el *discurso*. Se trata de retomar la concepción sistémica que el mismo Saussure desplegara, sintetizada en la definición de semiología como morfología, gramática, sintaxis..., todo inseparable:

...si se considera un *signo o una figura vocal como signo* (Semiología=morfología, gramática, sintaxis, sinonimia, retórica, estilística, lexicología, etcétera, *pues todo esto es inseparable*), lo que implica directamente cuatro términos irreducibles y tres relaciones entre esos cuatro términos (SAUSSURE, 2004, p. 48-49. Itálicas en el original).

Según De Mauro es por la indeterminación semántica permanente que nace la continua oscilación y diversificación de las lenguas: “Naturalidad e historicidad, articulación y globalidad, regularidad e invención coexisten o, mejor, se basan en cada lengua, frase, enunciado” (DE MAURO, 2005, p. 127). Esta ruptura epistemológica del lingüista italiano se produce por la atenta y temprana lectura que hiciera en su introducción de 1967 al Curso de Lingüística General de los conceptos de *signo* y de *lengua* en Ferdinand De Saussure. Por lo tanto, otra concepción de la gramática es la que aflora en sus textos, concepción que nos introduce en una *gramaticidad morfológica*, que constituye una ruptura con la concepción representacionista de la gramática de Port Royal, así como con los formalismos, estructuralista y generativista. Su aporte teórico para elaborar una perspectiva en la didáctica de las lenguas parte de la semántica y en la sinonimia inherente a todas las lenguas humanas para derivar en los morfos léxico y sintácticos. Es en esta dirección que estamos trabajando en investigación y en la formación de profesores para poder evaluar las propuestas de enseñanza de la gramática del español.

Las tres tareas que De Mauro (2005) reconoce para la gramática guardan coherencia con el trayecto didáctico que proponemos seguir desde el interaccionismo sociodiscursivo:

La primera consiste en partir necesariamente del **uso de los signos**, la situación en que se generan (signos y géneros guardarían relación epistemológica como instrumentos comunicativos), también incluye en esta tarea los aparatos gramaticales (desinencias, pronombres personales y demostrativos, adverbios, deícticos) que son los que llevan a la forma del signo y la situación en que se realizan.

La segunda tarea es la de reforzar la **cohesión de las partes**, es decir, de los morfos (monemas) que componen el signo (plural, singular u otras valencias sintáctico-gramaticales de un morfo lexical). Se trata de la eficacia de la redundancia como límite y libertad a la vez, lo que asegura la cadena de sentido entre las palabras.

La tercera tarea es la de dividir en **clases de palabras o partes del discurso**, otra aparente limitación que orienta y facilita la comprensión: la metalingüística reflexiva (citamos las palabras dichas o que vamos a decir, las comentamos, aclaramos el significado y la forma).

Se trata de un trayecto que invierte la lógica descriptiva abstracta de las categorías gramaticales que deben reconocerse separadas del sentido del texto, como se hace

habitualmente en la enseñanza escolarizada, debido a que esta tradición de enseñanza es de índole cultural y disocia contenido y forma, del mismo modo en que se disoció la relación significado-significante en la lectura del siglo XX el CLG de Saussure.

Frente a la obra literaria nos posicionamos de acuerdo con Calabrese (1999), para quien la obra de arte es un “objeto de cultura comunicable”. Asimismo adoptamos la concepción de Rastier respecto de las ciencias de la cultura, en las que se inscriben las obras literarias como obras de arte:

Las ciencias de la cultura son ciencias de los valores sin que de ello se colija que son normativas (de la misma manera que describir las interpretaciones no supone imponerlas). Las ciencias del texto deben, entonces, esclarecer lo que da valor a los textos y en qué condiciones algunos se convierten en obras; las obras literarias no son, por consiguiente, simples productos de librería, aunque sean premiadas, porque requieren ser interpretadas, exigen un distanciamiento crítico y convocan a la colectividad de sus intérpretes (RASTIER, 2012, p. 345).

Para el análisis didáctico de las obras literarias necesitamos considerar dos aspectos para construir el objeto de enseñanza: la continuidad y la ruptura en las tradiciones, los géneros, las estéticas y los estilos. Para realizar este análisis partimos del concepto de Voloshinov (2009) ante la obra literaria y nos preguntamos qué ruptura significa históricamente y con qué aspecto de la historia tiene una continuidad. Según este autor:

Una obra se vincula con la totalidad del contenido de la conciencia receptora, se ilumina por esta de un modo nuevo. En esto consiste la vida de una obra ideológica. En cualquier época de su existencia histórica la obra debe establecer nexos estrechos con la ideología cotidiana cambiante, debe impregnarse de ella, saturarse de sus jugos siempre nuevos (VOLOSHINOV, 2009, p. 146).

De este modo, asumimos la perspectiva histórica de las obras de arte y de cultura, lo que no puede soslayarse didácticamente, por el contrario, desde la concepción ideológica de Voloshinov, se entiende la obra literaria como signo ideológico de un momento dado, que refleja unos significados y refracta otros, en continuidad algunos, con diferentes rupturas. Este producto histórico determinado socialmente, cuya recepción se da en un movimiento contradictorio y cambiante; de este modo se realiza entre generaciones y culturas diferentes, la transmisión del texto literario como obra de arte.

En la misma época que Voloshinov, el papel del arte en el desarrollo humano es analizado por Vygotski, quien, desde la psicología incorpora el papel del arte literario en la educación de los niños y adolescentes, atribuyéndole a la obra literaria dos funciones educativas del arte “como comportamiento dialéctico y reconstructivo de la emoción” (VYGOTSKI, 2005, p. 372) y las “habilidades técnicas” como enseñanza del hacer artístico:

La tarea y el objetivo fundamental son acercar al niño al arte y, a través de éste, incorporar la psiquis del niño al trabajo mundial que ha realizado la humanidad en el curso de milenios, sublimando en el arte su psiquismo. (VYGOTSKI, 2005, p. 377).

El cambio cultural que propone como objetivo a la escuela rusa de hace cien años, continúa siendo -en el contexto latinoamericano- una prioridad de política educacional:

Aquí está la clave para la tarea más importante de la educación estética: insertar las reacciones estéticas en la propia vida. El arte transforma la realidad no sólo en construcciones de la fantasía, sino también en la elaboración real de las cosas, los objetos, las situaciones. La vivienda y la vestimenta, la conversación y la lectura, la fiesta escolar y el modo de caminar, todo esto puede servir por igual como el material más promisorio de la elaboración estética. (Vygotski, 2005, p. 378).

La demora en la lectura y la habilidad motriz en la escritura son dos funciones psíquicas necesarias para reflexionar y decidir como ciudadanos y son, al mismo tiempo, dos problemáticas didácticas pendientes de resolución en nuestros países.

Los análisis de las clases y los obstáculos para articular gramática y literatura en la enseñanza

De las 30 clases observadas que grabamos, utilizamos los protocolos de las transcripciones textuales para analizar las consignas de tareas con sus reformulaciones realizadas durante la clase; como se muestra en la tabla 1, en cada clase, desagregamos las tareas de las consignas y las nociones didácticas y explicaciones, así como las nociones teóricas enunciadas en el transcurso de la clase.

Para mostrar el primer análisis de consignas realizado con un criterio ecológico (en el sentido de tomar clases al azar de Lengua y Literatura, sin presupuestos, ni

REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 1 - 13. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

categorizaciones previas), presentamos una clase de 1º año de secundario en la que se puede observar la tendencia general de la separación entre la literatura y la gramática como objetos de enseñanza, que es la problemática que investigamos. La consigna dada por la profesora a los alumnos de primer año ya supone el conocimiento de las tipologías de parte de los mismos: “primero trabajar lo que es tipologías de cuentos”. Los insta a buscar y clasificar cuentos, no a elegir un cuento por algún motivo, que implicaría otra consigna y, por consiguiente otra tarea didáctica: la lectura del un cuento en particular como obra. En las reformulaciones se manifiesta más aún el objetivo de la docente que es la lectura para adaptar no importa qué género, ya que el término “cuentos” es una tipología narrativa para la docente. La falta de precisión terminológica es un rasgo que caracterizamos como de espontaneísmo y falta de transposición didáctica.

Desde el objeto de investigación observamos la ausencia de nociones y conocimientos gramaticales por la proliferación de nomenclatura de lingüística textual utilizada como referencia: “coherencia y cohesión” en lugar del concepto gramatical de concordancia: “no podemos decir las hombres”, explicado como cohesión por la profesora. Esto indica la ausencia de referencia de las nociones gramaticales de parte de la profesora. Se trata de un ejemplo de consigna muy general, que propone tareas a desarrollar en clases sucesivas.

Por otra parte, la literatura no es presentada desde la creación artística, sino desde los tipos de textos. La adaptación (“tomar ideas y producir textos para niños de 10 a 12 años”) coloca a los alumnos del primer año del secundario en un lugar de saber escribir para otros alumnos que saben menos, pero es una actividad extremadamente abierta de escritura espontánea, en la que la técnica literaria está ausente y los contenidos gramaticales son inexistentes.

Tabla 1

Consigna	Reformulaciones de consigna	Tareas	Nociones/ explicaciones didácticas	Nociones teóricas
“primero, trabajar lo que es tipologías de cuentos”. Armar grupos de dos o tres integrantes,	Seleccionar cuentos u otros “pequeños textos” (historias, anécdotas, leyendas urbanas), para “tomar ideas y producir textos”.	Armar un libro con los textos adaptados, el cual tenga tapa, contratapa e imágenes.	Pequeños textos Cohesión, “no podemos decir las hombres”.	Tipologías de textos. Cuentos y autores.

seleccionar cuentos y autores. Producir textos.	Leer los cuentos y adaptarlos pensando en niños de 10 a 12 años. Escribir teniendo en cuenta signos de puntuación, vocabulario, letra legible, coherencia y cohesión.	Presentarlo al resto del colegio.	Letra buena. “Son relatos de terror, también eso se puede ver como relato de aventura”. Escribir: “volcar en una hoja”.	Ortografía, signos de puntuación, coherencia, cohesión, letra legible.
---	--	-----------------------------------	---	--

Ante estas prácticas de enseñanza habituales entre los profesores de primer año del secundario, en el marco de las actividades del proyecto de investigación, elaboramos una secuencia didáctica con tres integrantes de equipo de investigación, una docente universitaria y dos que, además, son profesoras del nivel secundario; una de las integrantes fue quien aplicó la secuencia de seis clases con sus propios alumnos de primer año. La misma se organizó en el género literario cuento de terror, que es un contenido curricular de Lengua y Literatura para ese nivel de escolaridad.

La docente conocía el marco teórico de la propuesta didáctica elaborada en el equipo con su participación y su principal objetivo explícito era trabajar desde la ampliabilidad del significado, basándose en el concepto teórico de De Mauro, que sería la referencia de la propuesta didáctica, a partir de las tres tareas de la gramática que el lingüista italiano propuso (que mencionamos más arriba), por eso organizó las consignas en función de no perder ese eje didáctico.

La tabla 2 muestra las consignas de las seis clases, las actividades de cada clase (lectura o escritura) y en la tercera columna sintetiza la tarea propuesta con cada actividad para poder entender la dinámica de trabajo, en función de integrar los “contenidos de literatura” con los “contenidos de gramática” (estos contenidos de enseñanza son los que prescribe el diseño curricular oficial del Ministerio de Educación provincial).

La columna de consignas consiste en la transcripción de los enunciados de la profesora a los alumnos en cada clase, mientras que la de actividades es la síntesis de lo que propone realizar en cada clase. En la columna de tareas realizadas hemos caracterizado la actividad didácticamente, en función de interpretar lo realizado en la secuencia.

Tabla 2

consignas	Actividades	Tareas realizadas
29/09 / 2016 1) continuar el siguiente relato del párrafo que leemos a continuación	Lectura y escritura	Trabajo de sentido en la lectura y de textualización escrita
30 / 09 / 2016 2) Busquen en el texto y copien las expresiones que ayudan a crear una atmósfera de miedo. Anoten las palabras cuyo significado describen y escriban la diferencia	(Búsqueda en el diccionario y anotación de palabras significativas)	Trabajo de significados (relación global local)
06 / 10 / 2016 3) D: ¡Bien! Hoy es eh... seis. (<i>Escribe en el pizarrón</i>). Ahora, antes de seguir avanzando con las actividades del cuento, vamos a construir entre todos el concepto del género que estamos trabajando.	Reconstrucción conceptual en el pizarrón	Meta-reflexión Generalización
07/ 10 / 2016 4) Seleccionar cinco verbos de cada uno de los cuentos de Horacio Quiroga que permitan identificar los núcleos narrativos.	Articulación con contenidos gramaticales	Aplicacionismo de conceptos teóricos: núcleos narrativos
13/10/16 5) Escribir la historia de Ezequiel diez años después, acentuando las características terroríficas	Leen cuento de Birmajer Actividad de lectura y posterior escritura	Continuación de un relato Para acentuar una característica del género
14/10/2016 6) Escribir un cuento que transcurra en alguno de los espacios que se ven en las imágenes	Actividad de escritura Observar con atención las imágenes, son grabados que pertenecen a Piranesi, artista y arquitecto italiano	Asociación libre entre imagen y palabras con la formalización del género

A continuación analizaremos la columna de tareas en relación con la propuesta didáctica que se llevó a la práctica.

La profesora partió del sentido en la lectura de un cuento y propuso la escritura como continuación, es decir, inició la secuencia con una lectura comprensiva de los alumnos y, posteriormente, utilizó la estrategia muy conocida de continuar un cuento como actividad de escritura. En la segunda clase propuso el trabajo de búsqueda de significados (relación global/local) utilizando el diccionario para ampliar el léxico y, a la vez establecer relaciones con el sentido del cuento leído.

En las tercera y cuarta clases se produjo una ruptura con el trabajo de textualización iniciado por los alumnos, ruptura que podría ser eficaz si hubiera existido una relación entre la

meta-reflexión y la generalización sobre el concepto de género después de las lecturas realizadas, pero la lógica de la “tipología” obró descontextualizando la actividad de escritura, apareció como “contenido” a ser transmitido y la profesora lo expresó de este modo: “antes de seguir avanzando con las actividades del cuento vamos a...” Nos preguntamos por qué en ese momento de la secuencia irrumpió la noción teórica de género, cuál fue la finalidad. No hubo otra respuesta que la urgencia por clasificar, ese ritual de la enseñanza de la lengua y la literatura, es decir, la práctica habitual irrumpió en medio de una propuesta que apuntaba en otra dirección. Por eso, la cuarta clase es la continuidad de la anterior en la lógica inmanentista de la clasificación. El concepto de “núcleo narrativo” prevaleció sobre el concepto gramatical de verbo. Nos preguntamos por qué fue necesario detenerse en un concepto abstracto de la teoría literaria y no en el valor semántico y morfológico o el concepto gramatical de correlación verbal de los verbos conjugados concretamente en el cuento. El hábito del aplicacionismo de la teoría muestra, como en la clase anterior, la necesidad clasificatoria como metodología didáctica instalada en las prácticas docentes.

Las estrategias de escritura de las clases subsiguientes, como dos estrategias habituales de escritura (la continuación de un relato para destacar una característica formal del género y la asociación libre entre imagen y palabras con la formalización del género) pusieron de manifiesto que la lógica formal de los contenidos prescriptos se sobrepuso a la lógica del desarrollo de las capacidades de los alumnos en la lectura y al escritura de los cuentos de terror, aunque, observamos que hubo más actividad de lectura que de escritura. Otro dato de investigación con que contamos fueron los textos producidos por los alumnos al inicio y al finalizar la secuencia didáctica, pero se trata de otro análisis, desde la teoría de la actividad, que no abordamos en este artículo.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde esta aplicación de la secuencia didáctica notamos que las prácticas habituales son más potentes que las propuestas didácticas innovadoras. En consecuencia, los pasos a seguir para modificar rituales instalados deben contemplar instalar acciones con metas precisas y evaluables como, por ejemplo, calcular mejor los tiempos de reconocimiento de la noción gramatical, su explicación en el pasaje del texto (sentido) a la forma(categorías

gramaticales y los mecanismos de funcionamiento). Asimismo hay que considerar que la ejercitación es un momento de la enseñanza que prácticamente ha sido desplazado y, desde la concepción interaccionista socio discursiva que nos orienta, el pasaje de lo externo a lo interno en el desarrollo de las capacidades es fundamental y se produce en un proceso con la dimensión temporal ineludible en cualquier actividad humana.

Esta problemática de los tiempos escolares y los contenidos prescritos es un obstáculo que debemos sortear para producir los cambios necesarios en las prácticas de enseñanza, además de plantearnos la reelaboración de los objetos de enseñanza en su formulación. Esto implica romper previamente con los conceptos teóricos naturalizados como conceptos didácticos porque, si no lo hacemos, aparecerán espontáneamente, obstruyendo la innovación de la práctica docente que proponemos.

Por otra parte, al realizar la modelización de los géneros textuales (proceso de investigación acerca de las posibilidades didácticas del género) que realizamos para elaborar las secuencias didácticas debería acentuar en mayor medida la articulación entre las capacidades de lenguaje desarrolladas por los alumnos y las capacidades potenciales a desarrollar, puesto que es esta la problemática central, siempre pendiente, de la didáctica de la lengua y la literatura.

REFERENCIAS

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

CALABRESE, O. *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra, 1999.

COSERIU, E. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1991.

DE MAURO, T. *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XX, 2005.

DE MAURO, T. Prólogo a F. De Saussure. *Cours de linguistique général*. Paris: Payot, 1967/1973.

RASTIER, F. *Artes y Ciencias del Texto*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001/212.

RIESTRA, D. Descrição de um projeto (ou proposta) de formação continuada na Argentina. *Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico/ organizado por*

REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 1 - 13. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Beatriz Helena Dal Molin. Cascavel: EDUNIOESTE (Vários autores). ISBN: 978-85-7644-271-4, pp45-61, 2012.

RIESTRA, D. et al. *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2014 a).

RIESTRA, D. La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 89-97, jan./jun., 2014b).

RIESTRA, D. La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas en VVAA. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.

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

VOLOSHINOV, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 1929/2009

VYGOTSKI, L. *Psicología pedagógica*. Buenos Aires.: Aique, 2005.