

Damián Díaz

La actividad metalingüística en el aula
Procesos de concientización de la lectura
y de la escritura en lengua extranjera y en
segunda lengua en la Universidad

RIO GRAFITERO

bibliotecaplural

LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA
EN EL AULA

Procesos de concientización de la lectura
y de la escritura en lengua extranjera
y en segunda lengua en la Universidad

Damián Díaz

LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA
EN EL AULA

Procesos de concientización de la lectura
y de la escritura en lengua extranjera
y en segunda lengua en la Universidad

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarian, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2020.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídas y Victoria Zabala (revisión de textos)

© Damián Díaz, 2020

© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>

<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-1991-1

e-ISBN: 978-9974-0-1998-0



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	9
AGRADECIMIENTOS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. UNA CONCEPCIÓN SOCIOINTERACCIONISTA DEL LENGUAJE Y DE SU APRENDIZAJE	
Consciencia, lenguaje y actividades sociales.....	21
Actividades sociales, actividad de lenguaje y géneros.....	23
Los géneros como instrumentos de la actividad de lenguaje.....	24
Distinciones entre géneros: los géneros primarios y los secundarios.....	26
Los textos: interface entre los géneros y las acciones de lenguaje.....	27
Capacidades necesarias para la ejecución de las acciones de lenguaje.....	28
Acciones de lenguaje, textos orales y textos escritos.....	29
Acciones de lenguaje, desarrollo individual y aprendizaje.....	30
CAPÍTULO 2. LA ACTIVIDAD DE REGULACIÓN DEL LENGUAJE COMO PROCESO SOCIOCULTURAL	
Pensamiento consciente y lenguaje.....	33
Pensamiento consciente, conceptos espontáneos y conceptos científicos.....	35
El pensamiento sobre el lenguaje y sus niveles de consciencia.....	37
Factores que inciden en la consciencia metalingüística.....	38
Hacia un concepto global de actividad metalingüística.....	39
CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA	
Enseñar lengua por medio de los géneros.....	43
Enseñar los géneros para desarrollar las capacidades de lenguaje.....	44
Construir modelos didácticos de género.....	44
Enseñar los géneros en secuencias didácticas.....	46
Desarrollar la actividad metalingüística en el aula.....	48
Actividades epilingüísticas y metalingüísticas.....	49

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE PRODUCCIÓN DE LOS DATOS
SOBRE LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

Experiencias de acceso a la actividad metalingüística en contextos de enseñanza	53
La técnica de producción de datos utilizada en esta investigación.....	56
Los contextos de enseñanza, el papel del investigador y la selección de los participantes.....	61
El procedimiento de análisis de los datos	63

CAPÍTULO 5. EVIDENCIAS DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
METALINGÜÍSTICA EN LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

Aprender a escribir un artículo de opinión.....	65
Aprender a leer una noticia	81

CONSIDERACIONES FINALES.....	101
------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	109
-------------------	-----

ANEXOS

Consigna de producción escrita de un artículo de opinión.....	117
Primera producción escrita de la Estudiante 1	117
Segunda producción escrita de la Estudiante 1	118
Primera producción escrita de la Estudiante 2	119
Segunda producción escrita de la Estudiante 2	120

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Solamente la 'objetivación' de los procesos interiores garantiza el acceso a las formas específicas del comportamiento superior en contraposición a las formas subordinadas

Lev Semyonovitch Vygotsky (2009b, p. 83)

Agradecimientos

A las y los estudiantes que participaron de la investigación.

A las profesoras Kelly Carvalho y Leticia Lorier que compartieron los cursos en que fue llevado a cabo el trabajo de campo.

A todas las personas que, directa o indirectamente, colaboraron con su realización.

Introducción

Por más importante y necesario que sea, para los profesores, tener un amplio conocimiento del objeto de su disciplina, es igualmente importante, para ellos, entender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Larsen-Freeman (2014, p. 261)

Este volumen hace una presentación teórica sobre la actividad metalingüística de regulación de la escritura y de la lectura en segunda lengua (L2) y en lengua extranjera (LE) a partir del marco teórico del Interaccionismo Sociodiscursivo¹ (ISD) y de la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky. Esa presentación se complementa con el análisis de los resultados de dos experiencias de enseñanza del portugués en el ámbito universitario (como L2 y como LE), con foco en las relaciones dinámico-causales establecidas entre los procesos formativos guiados por los géneros textuales y el desarrollo de la actividad metalingüística de los estudiantes.

Con esta publicación se busca profundizar en la respuesta a interrogantes del área de la Lingüística Aplicada y de la didáctica de las lenguas sobre la forma en que la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos repercute en la capacidad de los estudiantes para autorregular sus prácticas de escritura y de lectura. En particular, el libro trae insumos teórico-metodológicos y evidencias empíricas tendientes a diversificar las estrategias docentes dirigidas a promover la concientización de nuestros estudiantes sobre sus propias prácticas de lenguaje.

La discusión sobre el papel del conocimiento científico sobre el lenguaje, muchas veces llamado *gramática*, en la enseñanza de L2 o LE ha sido polémica y sinuosa a lo largo del siglo XX (Klett, 2005). El aprendizaje de conocimiento explícito fue central en algunos abordajes, como el de la gramática y la traducción; subsidiario en otros, como el del audiolingualismo y el cognitivismo; rechazado de forma vehemente por el modelo de abordaje de la comprensión; rediscutido y conceptualizado de maneras diversas por los promotores del comunicativismo (Celce-Murcia, 1991). En particular, en el marco del programa de estudios en el que se encuadra este trabajo, el Interaccionismo Sociodiscursivo, la reflexión sobre la enseñanza de conocimientos explícitos sobre el lenguaje tiene un papel relevante, pues uno

1 Como explicaremos en el capítulo 1, el Interaccionismo Sociodiscursivo es una corriente teórica enmarcada dentro de la psicología de la educación, la lingüística y la didáctica de las lenguas. Su autor principal es Jean-Paul Bronckart, profesor de la Universidad de Ginebra, y sus seguidores son investigadores de diversos países europeos y latinoamericanos. Su teoría tiene como principales referencias las obras de Vygotsky y Volóchinov.

de los objetivos de su programa de estudios ha sido desentrañar las relaciones entre las dimensiones prácticas del hacer discursivo y las dimensiones representativas que organizan ese saber (Bronckart y Dolz, 1999). Así, se tiene como presupuesto que *saber hacer* y *saber pensar* están en constante interacción, debido al carácter consciente de las acciones humanas y a la organización de esa consciencia por los mecanismos significativos del lenguaje (Bronckart, 1999, 2009d). A partir de allí, se entiende que el pensamiento humano que regula las decisiones individuales se desarrolla apoyado en el lenguaje (Bronckart, 2009d; Vygotsky, 1987) y que, por lo tanto, en el área específica del aprendizaje de las lenguas, existe una interfaz entre la apropiación del conocimiento lingüístico-discursivo y del metalenguaje y el desarrollo de la actividad mental de los estudiantes para regular su accionar discursivo. A su vez, ese rol central de la consciencia en el comportamiento humano justifica discutir de qué forma los conocimientos metalingüísticos aprendidos en la educación formal actúan como factores de diversificación y ampliación no solo de la regulación, sino de las propias prácticas de lenguaje de los estudiantes.

Como se verá más adelante, este marco teórico entiende que esas prácticas están atravesadas por los géneros textuales, esto es, por representaciones culturales sobre las formas de hacer y de pensar en cada situación de la vida social de una comunidad. De esa forma, cuando nos referimos a trabajar los conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos, hablamos de enseñar esos saberes en torno a los géneros que los movilizan. Sin embargo, una vez que el objetivo es el *desarrollo* de las capacidades de lenguaje de los estudiantes y no apenas un *aprendizaje* que se limite al ámbito escolar, debemos discutir cómo enseñar ese conocimiento de forma significativa, para que pase de la categoría de *saber sabio* a la de *saber praxiológico*, es decir, un *saber hacer* informado por la teoría que se retroalimenta a medida que las representaciones que lo constituyen son adaptadas a las diferentes situaciones de uso (Camps y Milian, 2000). No se trata, como es obvio, de que los alumnos memoricen conocimientos estáticos, sino de que los internalicen como instrumentos epistémicos y semióticos de autorregulación de sus prácticas regulares de lenguaje (Schneuwly, 2004a).

Varios autores del ISD defienden que la incitación a la reflexión inductiva y verbalizada —individual o colectiva— es la principal estrategia para enseñar el conocimiento lingüístico-discursivo y praxiológico de forma significativa (Dolz y Erard, 2000; Camps, 2009; Lopes Pontara y Lopes Cristovão, 2017; Dolz y Schneuwly, 2004b). En esta investigación, teniendo como base ese presupuesto, agregamos las propuestas de Wanderley Geraldi (1991, 1996) para dar forma a esos procesos de reflexión sobre el lenguaje. El autor propone dividir los procesos de búsqueda y encuentro de saberes en dos tipos principales de actividades: actividades exploratorias de comprensión de aspectos significativos de la construcción de un texto (*epilingüísticas*)

y actividades de sistematización del saber recogido desde una perspectiva más generalizadora y que incluya el metalenguaje científico (*metalingüísticas*). Estos insumos metodológicos, aunque concebidos originalmente para la enseñanza de la primera lengua (L1), fueron llevados a la práctica también en el contexto de la enseñanza de LE por Claudia Lopes Pontara y Vera Lúcia Lopes Cristovão (2017) y de L2 por Andrea Ferraz e Isabel Pinheiro (2014). En ambos casos, su utilización para la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos mostró efectos benéficos.

La discusión sobre las formas de enseñar el conocimiento sobre el lenguaje en la clase de LE o L2 no se reduce al ámbito del ISD. Por el contrario, esta ha sido un área de investigación fértil en la Lingüística Aplicada durante las últimas tres décadas, en especial a la enseñanza del inglés, y varios enfoques metodológicos han enfatizado el papel de la instrucción para la mejoría del desempeño en la lengua meta. El método identificado como *PPP* propone tres fases de trabajo con el conocimiento de aspectos discretos de la lengua meta: presentación, práctica y producción (Norris y Ortega, 2000). Asimismo, diversas investigaciones han abordado los desdoblamientos de la denominada *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990), que propone el desarrollo de tareas de lenguaje significativas en las que ítems específicos relativos al funcionamiento de la lengua meta —reconocidos, enseñados y revisados en su uso— son destacados frente a los estudiantes. Diane Larsen-Freeman (2014) ha propuesto el concepto de *grammaring*, que consiste en un método progresivo de enseñanza de conocimientos concretos sobre el lenguaje —morfosintácticos, semánticos y pragmáticos— en el cual la producción de textos en contextos verosímiles de comunicación y la aproximación recursiva ocupan un papel central. Marianne Celce-Murcia (1991) presenta un enfoque metodológico similar, en el que la gramática es presentada a los estudiantes en la medida en que esta sea necesaria para los contextos sociales de uso en los cuales ellos pretenden desempeñarse, con un espacio dedicado a la consideración de las implicaciones formales, semánticas y discursivas de los diferentes aspectos trabajados, así como de su papel en determinados géneros o registros. Los estudios liderados por Richard Donato (Donato y McCormick, 1994; Brooks y Donato, 1994), basados en la teoría sociocultural de Vygotsky, han propuesto una serie de estrategias de enseñanza del conocimiento sobre el lenguaje en L2 a la vista de dos aspectos principales: la construcción de espacios de discusión grupal acerca del aprendizaje y del lenguaje y la promoción de momentos de interacción y colaboración entre pares, ambos aspectos dirigidos a potenciar lo que el autor denomina *peer scaffolding* —o sustentación colectiva de los procesos de construcción de conocimiento en la lengua meta—. Con relación a este breve recorrido histórico, debemos decir que los trabajos de Larsen-Freeman, Celce-Murcia y Donato son antecedentes que tomamos como base de las propuestas presentadas en esta investigación, pues, aunque no recurren con exactitud a los

mismos conceptos teóricos ni procedimientos, utilizan nociones generales comunes y de implicaciones fundamentales para esta investigación, dado que reconocen el funcionamiento pragmático y discursivo del lenguaje y conciben el aprendizaje como un proceso intersubjetivo.

Esta discusión en el ámbito de la enseñanza del portugués como LE y L2 se ha centrado, en su mayoría, en dos ejes. Por un lado, el análisis del tratamiento de los materiales didácticos editados sobre los conocimientos lingüístico-discursivos y gramaticales (Mello Brandão, 2010; Brocco de Souza, 2009; Lennertz Marcotulio, Sanches Pinheiro y Mendes dos Santos de Assis, 2016; Carneiro de Melo, 2017; Doneda Mittelstadt y Grubert dos Santos, 2012; Leal Rodrigues, 2015; Penzlien Tafner, 2005; Silveira y Rossi, 2006, entre otros). Varios de esos estudios destacan las carencias en cuanto a la contextualización de los saberes enseñados, así como el tratamiento reductor que muchos de ellos presentan sobre los temas abordados. Por otro lado, diversos autores han desarrollado propuestas específicas para la enseñanza de determinados conocimientos lingüístico-discursivos y gramaticales, algunas de ellas validadas por su aplicación práctica (Krug, 2009; Maurício Ernesto, 2015; Celedônio da Silva, 2019), otras presentadas apenas como sugerencias metodológicas (Lima, 2012; Gomes de Medeiros, 2001; Nadais da Gama, 2009; Ujvari Pabst, 2014; Pinto Pratas, 2017). No obstante, es importante destacar que ninguno de esos trabajos se propuso desarrollar una caracterización metodológica estable de los procedimientos de enseñanza de los conocimientos lingüístico-discursivos, lo cual enfatiza el potencial benéfico de la propuesta de Geraldi (1991, 1996) que tomamos como referencia en esta investigación.

De esa forma, este libro —que tiene como antecedente la discusión más general sobre las formas de enseñar los conocimientos lingüístico-discursivos sobre el lenguaje en la clase de portugués como LE y L2 y como marco epistémico más específico el de las reflexiones teóricas sobre los procesos conscientes de regulación de las prácticas de lenguaje del ISD y de la teoría sociocultural de Vygotsky— pretende contribuir a la investigación nacional y regional relacionada con la enseñanza del portugués como L2 y LE a través de los géneros textuales y con foco en el desarrollo de la consciencia metalingüística en los procesos de enseñanza.

El capítulo 1 presenta el marco epistemológico general de la investigación. Para ello, se define el papel de la producción y comprensión de textos en las actividades sociales y su relación con las formas de acción de lenguaje estabilizadas o los géneros textuales (Bronckart, 1999). Asimismo, se define la naturaleza consciente de las acciones de lenguaje (Bronckart, 1999), en especial en aquellos casos en que se recurre a los géneros secundarios (Bajtín, 2002), que requieren una regulación voluntaria (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004) guiada por la ficcionalización interna de los contextos de acción (Schneuwly, 2004a).

El capítulo 2 presenta la concepción de *actividad metalingüística* seguida en la investigación sobre la base de las propuestas de Bronckart (1999) y de Vygotsky (1987). Allí, se expone el papel de los signos lingüísticos para la objetivación y organización de las representaciones mentales (Bronckart, 1999; Vygotsky, 1987). Luego, ese marco general se complementa con la caracterización de los conceptos propuestos por Vygotsky (1987): *conceptos espontáneos* —construidos a partir de la experiencia cotidiana— y *conceptos científicos* —adquiridos en el contexto escolar, plenamente conscientes—. Por último, siguiendo a Antoine Culioli y Claudine Normand (2005), Jean Emile Gombert (1996) y Anna Camps y Martha Milian (2000), se profundiza en la caracterización de los niveles de consciencia de la actividad metalingüística a partir de las nociones de *epilingüismo* y *metalingüismo*.

El capítulo 3 resume, brevemente, los fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas de enseñanza preconizadas por los investigadores del ISD que fueron aplicados para la producción de los datos analizados en la investigación. Se trata de las bases para la enseñanza de lengua por medio de los géneros textuales (Bronckart, 2010) y de la definición de los instrumentos de transposición didáctica utilizados: las capacidades de lenguaje (Bronckart y Dolz, 1999; Lopes Cristovão y Stutz, 2011), los modelos didácticos de género (Pietro y Schneuwly, 2019) y las secuencias didácticas —SD— (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004). En ese marco, además, se describen dos tipos específicos de actividades direccionadas a estimular el desarrollo de la actividad metalingüística de los estudiantes: las actividades epilingüísticas y las actividades metalingüísticas (Geraldí, 1991; Lopes Pontara y Lopes Cristovão, 2017).

El capítulo 4 describe los fundamentos teóricos de la metodología de la investigación. Por un lado, amplía sobre el instrumento de producción de datos seleccionado —la entrevista semiestructurada posterior a la producción/compreensión textual— y las razones de esa elección; por otro lado, sobre la justificación del proceso diacrónico de producción de los datos, basado en el método genético-experimental de Vygotsky (2009c) y en la organización de una SD de enseñanza de un género propuesta por el ISD (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004). Por último, se definen los procedimientos utilizados para el análisis de los datos producidos, que apuntan, en síntesis, al relevamiento de los conceptos y de las expresiones utilizadas por los estudiantes, en cada una de las entrevistas, para relatar el proceso de planificación mental de la lectura o la escritura.

El capítulo 5 expone, de acuerdo con los aspectos teóricos presentados antes, las evidencias recolectadas en dos procesos de enseñanza del portugués como LE y como L2 desarrollados en 2019 y 2020. Primero, se describen los aspectos generales de los cursos que dieron lugar a la investigación, las características específicas de las SD llevadas a cabo y algunos ejemplos de actividades epilingüísticas y metalingüísticas aplicadas en cada secuencia.

Luego, se presentan los análisis de las entrevistas realizadas a dos pares de estudiantes participantes de los cursos; dos de ellos dialogan en torno de sus procesos de escritura del género *artículo de opinión* y otros dos reflexionan sobre sus procesos de lectura del género *noticia*. Ambas partes de la sección de análisis permiten defender la existencia de procesos de desarrollo de la actividad metalingüística en los estudiantes, con especial énfasis en su capacidad para diferenciar la actividad verbal de la metaverbal, así como para distinguir de manera crítica entre contenido y forma discursiva. Asimismo, los análisis finalizan relevando la evolución del metalenguaje utilizado por los estudiantes en ambas entrevistas y relacionando ese proceso con el desarrollo de la actividad metalingüística plenamente consciente.

Las consideraciones finales sintetizan las principales aserciones teóricas que los datos producidos en el contexto de enseñanza permiten defender. Luego, se da cuenta de las implicaciones didácticas de esas consideraciones, es decir, las orientaciones para la práctica de la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos que los procesos de enseñanza llevados a cabo parecen sugerir. Por último, se presentan las preguntas teóricas y didácticas que aún están abiertas y que requieren futuras investigaciones.

Una concepción sociointeraccionista del lenguaje y de su aprendizaje

Consciencia, lenguaje y actividades sociales

La síntesis teórica que se presenta en este libro, así como las aproximaciones empíricas que en él se exponen, tienen como marco epistémico general las propuestas del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Esta es una corriente teórica que, como continuación del Interaccionismo Social iniciado por Vygotsky, propone una visión sociocultural e histórica del desarrollo humano y entiende el lenguaje como una actividad dialógica (Volóchinov, 2017) que atraviesa ese desarrollo.

Los investigadores que inician esta corriente provienen de la Universidad de Ginebra, con el liderazgo de Bronckart, y se definen a sí mismos como psicólogos, lingüistas, psicólogos del lenguaje e incluso como *didactas*. Así impugnan, deliberadamente, la fragmentación positivista entre las diversas ciencias sociales y defienden un abordaje transdisciplinario de las problemáticas de *lo humano* (Machado, 2005). Por lo tanto, para el ISD, entender los procesos humanos requiere comprender las relaciones de interdependencia entre aspectos fisiológicos, psicológicos, sociales, culturales y lingüísticos que intervienen en el desarrollo de los individuos y adoptar una perspectiva histórica y evolutiva de esos procesos. Como resultado, la teoría de Bronckart y de sus continuadores presenta una concepción integrada de la actividad humana en los niveles social, individual, psicológico y lingüístico-discursivo.

El concepto aglutinador que permite entender la relación entre esos diversos niveles de análisis del accionar humano es el de *actividad social*. Para definirla, Bronckart toma como punto de partida el trabajo de Léontiev y propone que la actividad es la unidad sociológica que permite explicar los comportamientos concretos de cada persona, pues el accionar individual y sus aspectos psicológicos pueden explicarse por su integración en actividades colectivas (Bronckart, 1999). La organización en torno a actividades no es exclusiva de los seres humanos. También otros animales se movilizan en grupos para, por ejemplo, obtener su alimento y garantizar su seguridad. Sin embargo, el ser humano ha desarrollado el conjunto de actividades más complejo y diverso que existe entre las especies, para lo cual se ha valido de la mediación de un instrumento de socialización único y sofisticado, el lenguaje verbal (Bronckart, 1999):

...el lenguaje humano se presenta, inicialmente, como una producción interactiva asociada a las actividades sociales, puesto que este es el instrumento mediante el cual los interactuantes emiten, de manera intencional, pretensiones de validez sobre las propiedades del entorno en el que se desarrolla esta actividad (p. 34).

Así, se entiende que las actividades colectivas son el marco de las acciones individuales, que son, por ello, sociales: «Porciones [...] atribuibles a un organismo humano particular» del accionar de un grupo (Bronckart, 1999, p. 43). Visto desde esa perspectiva, las acciones humanas tienen una doble cara: por un lado, son individualmente conscientes y deliberadas; por otro, están mediadas en lo colectivo por representaciones culturales que regulan sus motivos, sus intenciones y la valoración de las responsabilidades que acarrearán (Bronckart, 1999). Por lo tanto, aunque las acciones individuales operan sobre la base de funciones cognitivas superiores que tienen autonomía y se desarrollan a partir de propiedades biológicas,² esas funciones son modeladas por la experiencia de las interacciones con otros y por las evaluaciones sociales que cada individuo recibe de sus pares sobre su forma de actuar (Bronckart, 1999).

En lo que respecta a su concepción del desarrollo psicológico, Bronckart (1999) se distancia tanto de los enfoques cognitivos como de los conductistas. Para el autor, la psicología humana no es repercusión directa del comportamiento ni resultado de patrones biológicos innatos. Por el contrario, ella se compone de funciones históricamente moldeadas por la cultura y, en especial, por el lenguaje, cuyos instrumentos semióticos o signos la estructuran y le dan al individuo la posibilidad de controlar su funcionamiento.

En la comprensión de ese proceso de internalización del mundo social, el concepto de *representación* juega un papel importante, pues, para la epistemología interaccionista, no existe una relación directa entre el individuo y el mundo, sino una interacción mediada por representaciones de origen social, organizadas, principalmente, por el lenguaje (Lopes Cristovão, 2015). De esa manera, los signos reconfiguran las representaciones intraindividuales y las transforman en unidades colectivas que garantizan la cohesión ideológica de un grupo (Bronckart, 1999). Esa semiotización de la consciencia permite que el individuo construya sus nociones sobre el mundo objetivo (teorías sobre el funcionamiento del mundo físico), sobre el mundo social (normas y regulaciones de interacciones entre individuos) y sobre el mundo subjetivo

2 Bronckart (1999, 2009b) entiende los dominios de lo biológico y de lo psíquico como campos de influencia mutua. Por ello, tanto las propiedades biológicas como las psicológicas pueden explicarse a partir de una dialéctica evolutiva de carácter sociohistórico.

(las expectativas o cualidades que este agente humano supone o pretende poseer frente a su entorno social).³

Para Bronckart (1999), las lenguas surgen de la necesidad de cooperación para facilitar y configurar la construcción de mundos posibles en que los sujetos puedan aplicar su percepción de sí mismos. Esto significa que el lenguaje permite que cada individuo construya una organización coherente de los eventos y los participantes que lo rodean (Bronckart, 2009c). Es en ese proceso incesante de semiotización que se constituye la actividad del lenguaje, una interfaz continua entre el sujeto y las actividades sociales que permite la conformación de una consciencia praxiológica del comportamiento individual (Bronckart, 2009a).

Actividades sociales, actividad de lenguaje y géneros

Como se explica en la sección anterior, para el ISD las actividades sociales y la actividad de lenguaje están permanentemente imbricadas. Por lo tanto, la existencia de diversas actividades sociales, dentro de diferentes grupos y detrás de diversas finalidades, implica una diversificación de las formas de organización de la actividad de lenguaje (Bronckart, 1999).⁴ Para interpretar esas formas de organización, el ISD recurre a la noción de *género* —o, en otras palabras, tipo estable de acción de lenguaje—.

En ese sentido, de acuerdo con Bronckart (2010), las acciones individuales que conforman las diferentes actividades praxiológicas se desarrollan a partir del contexto *arquitectónico* proporcionado por un cierto repertorio de géneros textuales (Lopes Cristovão y Stutz, 2011). Los géneros de texto operan como representaciones de los tipos de acciones de lenguaje más comunes en cada actividad que, por su constitución lingüístico-discursiva, conforman artefactos simbólicos que guían y (re)configuran la actuación humana de acuerdo con patrones sociohistóricos (Lopes Nascimento, 2019).

El concepto de *género de texto* del ISD es tributario de Mijaíl Bajtín (2002), que definió a los géneros como tipos de enunciados de estilo, tema y composición similar y relativamente estable, cuya regularidad deriva de su correspondencia con necesidades y contextos de enunciación de la misma naturaleza en determinadas esferas de la actividad humana. Asimismo, las

3 Volóchinov (2017) y Bajtín (2002) también destacan el carácter dialógico de la construcción de la identidad, es decir, que el sujeto se constituye en la interiorización del mundo social a través del lenguaje.

4 La relación entre actividades no lingüísticas y lingüísticas en Bronckart se basa en la propuesta metodológica de Volóchinov (2017) de adoptar una *perspectiva descendente* para el análisis de los hechos del lenguaje, que siempre debe comenzar por comprender las causas sociales de las prácticas y, solo al final, prestar atención a sus formas lingüísticas y discursivas relacionadas.

propuestas de este movimiento se basan en la metodología del análisis sociodiscursivo descendiente propuesta por Valentín Volóchinov (2017), que argumenta que cada enunciado ocurre en el marco una determinada esfera de la comunicación discursiva y social, en la que prevalecen determinadas configuraciones ideológicas. Así, los géneros, moldeados por interacciones frecuentes, se convierten en el reflejo ideológico de esos ámbitos de acción y de comunicación (Volóchinov, 2017; Bajtín, 2002).

Según Bronckart (1999), la producción de conocimiento social sobre los géneros genera un *arquitexto* —es decir, un conjunto de géneros producto de las prácticas de una comunidad en un determinado contexto sincrónico—.⁵ Tener algún nivel de conocimiento internalizado de ese architexto es necesario para producir cualquier texto, tanto para elegir un género que guíe la acción de lenguaje como para adaptar sus coordenadas a cada contexto particular (Bronckart, 1999). Al igual que los autores del Círculo de Bajtín,⁶ Bronckart (1999) no ve a los géneros como generalizaciones científicas, sino como representaciones semióticas percibidas y utilizadas por los miembros de una comunidad. Como explica Anna Rachel Machado (2005), «el género textual es lo que sabemos que existe en las prácticas de lenguaje de una sociedad o lo que sus miembros habituales consideran como objetos de sus prácticas...» (p. 242).

Los géneros como instrumentos de la actividad de lenguaje

Como continuación a la propuesta inicial de Vygotsky (1987) de entender al lenguaje como un instrumento internalizado de las prácticas humanas —tanto de las acciones como de su pensamiento—, Bernard Schneuwly (2004a) argumenta que los géneros de texto son instrumentos necesarios para las acciones de lenguaje. De acuerdo con el autor, que se basa en la concepción de *instrumento* de Rabardel, saber utilizar un género implica conocer dos caras de ese instrumento: su materialidad simbólica estabilizada y sus esquemas de uso, pues «el instrumento, para convertirse en mediador, para convertirse en transformador de la actividad, necesita ser apropiado por el sujeto; solo es efectivo cuando los sujetos construyen sus esquemas de uso» (p. 22). En tanto instrumentos, los géneros tienen un carácter complejo, pues contienen una

5 Bronckart se basa en la observación de Bajtín (2002) de que aprendemos la lengua a través del contacto con enunciados históricamente situados y que este contacto constituye una experiencia discursiva individual que nos informa sobre las formas de decir que corresponden a nuestro tiempo y espacio histórico.

6 Según Volóchinov (2017), los géneros no son constructos creados por abstracción científica, como los conceptos de *lenguaje*, *palabra* u *oración*. Los géneros, en cambio, son unidades reales del flujo comunicativo discursivo y tienen un carácter sociológico, son «fuerzas de estratificación social del lenguaje» (Rodrigues, 2005, p. 162).

serie diversa de instrumentos menores que orientan la articulación de los aspectos praxiológicos, enunciativos, retóricos, lingüístico-discursivos, culturales e ideológicos que inciden en la conformación de cada acción de lenguaje. Es por ello que Schneuwly (2004a) los denomina *megainstrumentos*.

Cuando un individuo elige un género lleva a cabo un acto pragmático que depende de la representación que se tenga de la situación. De esa manera, la selección del instrumento depende de su utilidad para ejecutar la acción con éxito, para proyectar la imagen de sí que se desea y para actuar de forma adecuada respecto a la posición social del interlocutor, a las características del acto comunicativo y a los valores dominantes en el contexto (Bronckart, 1999). Sin embargo, la elección de ese instrumento no es del todo libre, pues, para Bronckart (1999, 2010), los géneros están socialmente *indexados*: nacen y se desarrollan en estrecha asociación con determinadas situaciones de comunicación y esferas de actividad. Por esto, cada vez que un individuo elige un género, lo hace en el marco de una tensión dialéctica entre sus representaciones subjetivas del contexto y las coordenadas de los géneros vinculados a esa situación.

La producción de cada texto de un determinado género elegido dará como resultado un texto a la vez singular y conformado por restricciones genéricas. Por ello, los géneros están en perpetuo movimiento —algunos se estabilizan, otros tienden a desaparecer, otros se fusionan entre sí— en el flujo continuo de la actividad de lenguaje:⁷

De todos modos, esta movilidad explica el hecho de que los límites entre los géneros no siempre pueden establecerse claramente [...] y el hecho de que algunos tipos de textos no hayan recibido un nombre bien establecido en términos de género. De esta forma, la organización de los géneros se presenta, para los usuarios de un idioma, en forma de nebulosa, que comprende pequeñas islas más o menos estabilizadas —géneros claramente definidos y etiquetados— y conjuntos de textos con contornos vagos e intersección parcial —géneros para los que las definiciones y los criterios de clasificación siguen siendo móviles o divergentes— (Bronckart, 1999, p. 74).

Esa constante mutabilidad y dialéctica entre *género*, *texto* y *contexto* hace imposible definir a los géneros por patrones de regularidad lingüística. Así, se entiende que los géneros contribuyen a la formación de unidades de

7 Bronckart se basa en la concepción humboldtiana de *lenguaje*, heredada a través de la obra de Volóchinov, que lo entiende como un flujo continuo de actividad social (*energeia*). Así, para los autores del Círculo de Bajtín, el lenguaje no es una acumulación de productos sucesivos del habla individual (*ergon*), sino que cada enunciado es «apenas un momento de comunicación discursiva ininterrumpida» (Volóchinov, 2017, p. 219).

comunicación en las que los componentes lingüísticos son muy variables y no definen la naturaleza de las acciones.⁸

Distinciones entre géneros: los géneros primarios y los secundarios

Como instrumentos semióticos que regulan la comunicación humana, no todos los géneros operan de la misma manera. De acuerdo con Bajtín (2002), existen géneros que se desarrollan en la comunicación verbal espontánea, denominados *primarios*, y géneros que surgen en circunstancias de mayor complejidad cultural, denominados *secundarios*. Tanto los primarios como los secundarios funcionan como organizadores de la comunicación, pero deben sus diferencias a las esferas socioideológicas en las que circulan y a la complejidad de la comunicación en ellas (Bajtín, 2002; Bronckart, 1999; Rodrigues, 2005).

Volóchinov (2017) se refiere a los géneros primarios como enunciados producidos en simultaneidad con las situaciones comunicativas y con los enunciados que los preceden. Por ello, los textos de esos géneros surgen bajo una potente influencia del contexto inmediato, que define todos los aspectos de su composición. Mientras tanto, los géneros secundarios surgen en situaciones no inmediatas a aquellas que los motivan y en ámbitos sociales donde la comunicación está más organizada. Por ello, los textos de esos géneros se realizan de forma más independiente del contexto (Bajtín, 2002).

En el mismo sentido, Schneuwly (2004a) propone que los parámetros materiales de las acciones del lenguaje modifican la forma de los textos de los géneros primarios a medida que las acciones de lenguaje se llevan a cabo, tal como sucede, por ejemplo, con las conversaciones informales. Sin embargo, los textos de géneros secundarios están regulados, en mayor medida, por parámetros lingüístico-discursivos convencionales (Bronckart, 1999). En consecuencia, los individuos los elaboran de una manera menos automática (Schneuwly, 2004a).

De acuerdo con Schneuwly (2004a), producir un texto en el marco de un género secundario supone recrear internamente los parámetros de la situación no inmediata de comunicación, es decir, realizar una *ficcionalización*.

8 La constatación de que los géneros no pueden caracterizarse lingüísticamente justifica la sustitución del término *géneros de discurso* por *géneros de texto*, ya que las innumerables formas genéricas que organizan los enunciados se refieren a los textos como unidades comunicativas y no a discursos que integran esos textos. Según Bronckart (1999), es posible clasificar los discursos, pero no por géneros, sino por tipos dotados de regularidades pragmáticas y lingüísticas que, en números finitos, atraviesan libremente todos los géneros —discurso teórico, discurso interactivo, discurso narrativo y relato interactivo—.

Asimismo, esa distancia respecto del contexto hace necesaria la construcción de un texto más autocontenido por medio de mecanismos de conexión y de cohesión. Debido a esa mayor complejidad semiótica, se supone que la realización de esos géneros requiere operaciones psicolingüísticas más complejas que demandan una regulación voluntaria (Dolz, Haller y Schneuwly, 2004).

Así como lo propone Bajtín (2002), Schneuwly (2004a) afirma que la apropiación de los géneros primarios es anterior a la de los géneros secundarios. Los primarios se aprenden en interacciones cotidianas, mientras que los secundarios surgen en el contexto de mundos culturales con motivaciones más complejas y no apenas personales. Así, el aprendizaje de los géneros secundarios está sujeto a una revisión de la lógica de los géneros primarios que promueve el desarrollo de operaciones psicolingüísticas voluntarias para la gestión de los diferentes niveles de articulación del texto: la perspectiva enunciativa, su plan temático y su adaptación a un género (Schneuwly, 2004a).

Los textos: interface entre los géneros y las acciones de lenguaje

Los textos, sean en modalidad escrita u oral, son los testimonios empíricos de las acciones individuales de lenguaje. Como explica Bronckart (1999), «la unidad psicológica que constituye la acción del lenguaje no “existe” sino como producto semiótico» (p. 48). Por tanto, el texto empírico es la fuente principal de investigación de esta teoría.

Bronckart (1999) define al texto como el resultado de una producción semiótica realizada por medios lingüísticos que busca producir efectos de coherencia entre locutor e interlocutor y cuya naturaleza es eminentemente social, dado que responde a las necesidades e intereses de un agente en una determinada formación colectiva. De esa definición se deduce que cada texto constituye una unidad comunicativa o una unidad semiótica en acción. Está determinada por objetivos y dotada de límites interaccionales, y son esos aspectos —su inserción como parte constitutiva de una acción de lenguaje y sus objetivos— los que distinguen al texto como unidad, no sus características lingüísticas.

Según Bronckart (1999), las relaciones entre los géneros, las acciones de lenguaje y la disposición de la materialidad textual deben entenderse como un *encaje jerárquico*. Así, las condiciones de la situación determinan la elección de un género y estos guían, en conjunto, la selección de las diferentes configuraciones discursivas y textuales. En cuanto a su materialidad lingüística, propone tres niveles de análisis en la constitución semiótica de un texto: el de su infraestructura general —que se refiere a su plan temático, a los

tipos de discurso que lo componen (teórico, interactivo, narrativo y relato dialogado) y a las posibles secuencias que contiene (argumentativa, explicativa, descriptiva, narrativa y dialogal)—; el de los mecanismos de textualización —que establecen las conexiones semánticas que garantizan su cohesión (tiempo y aspecto verbal, cohesión nominal, conexión lógica y temporal)—, y el de los mecanismos enunciativos —que permiten introducir las distintas voces presentes en el texto, así como la valoración subjetiva sobre lo que cada una de ellas expresa (polifonía y modalización)—.

Es importante recordar que, dado el carácter psicolingüístico de esta teoría, se entiende que la constitución de esos niveles de organización de un texto corresponde a diferentes operaciones psicológicas y lingüístico-discursivas. En otras palabras, los patrones lingüístico-discursivos observados en los textos son evidencia empírica de la ejecución de esas operaciones por un individuo.

Capacidades necesarias para la ejecución de las acciones de lenguaje

Con la finalidad didáctica de facilitar la comprensión del proceso psicosocial de producir un texto, los autores fundacionales del ISD y sus continuadores más actuales han propuesto el concepto de *capacidades de lenguaje* para definir conjuntos de operaciones psicolingüísticas realizadas por un agente individual al producir un texto. Esas operaciones están organizadas según la definición jerárquica de *arquitectura textual* de Bronckart (1999). Esto significa que se agrupan en capacidades relativas al reconocimiento de la situación de acción y a la elección de un género, a la organización de la infraestructura textual y a la selección de unidades lingüísticas para la textualización de esos segmentos:

...proponemos distinguir tres órdenes de *capacidades lingüísticas* o aptitudes necesarias para la realización de un texto en una determinada situación de interacción: *capacidades de acción*, es decir, la capacidad de adaptar la producción de lenguaje a las características del contexto y del referente; *capacidades discursivas* o aptitudes para movilizar modelos discursivos relevantes para una acción específica; finalmente, las *capacidades lingüístico-discursivas* o capacidades para dominar las operaciones psicolingüísticas necesarias para la producción de un discurso singular (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993, p. 30, énfasis del original).

Esta organización fue revisada, luego, por Vera Lopes Cristovão y Lidia Stutz (2011) y Everton Gomes de Souza y Lidia Stutz (2019) al postular un

cuarto agrupamiento: el de las *capacidades de significación*. Estas incluyen las operaciones relacionadas con el reconocimiento del dominio no lingüístico de las acciones de lenguaje, a saber, del contexto amplio —macrocontextual— de las prácticas sociales históricamente constituidas en los ámbitos de actividad en los que se actúa.

En cuanto grupos de operaciones llevadas a cabo para actuar a través de un texto, esas capacidades tienen relación directa con las especies de acciones o géneros y requieren que el agente se apropie de un conjunto de conocimientos necesarios para su uso —*raison puré*—, así como un conjunto de esquemas efectivos de utilización —*raison pratique*— (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993). Estos agrupamientos de operaciones no suponen una organización jerárquica o temporal, puesto que no se trata de que algunas operaciones se ejecuten antes que la otras, sino de que ellas ocurran en interacción continua y simultánea (Machado, 2005) y que pueda existir una misma unidad lingüística que sea testimonio de la realización de varias operaciones (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993).

Acciones de lenguaje, textos orales y textos escritos

La cuestión del estatus de la modalidad escrita u oral de los textos no es tratada de manera exhaustiva por Bronckart en sus principales obras. Sin embargo, el autor utiliza algunas pautas generales para definir el papel de la escritura dentro de su teoría. En primer lugar, Bronckart (1999) rechaza la asociación entre los géneros secundarios y la modalidad escrita. Para el autor, las diferencias entre los géneros primarios y secundarios no radican en la modalidad en la que se producen, sino en las condiciones sociohistóricas de uso dentro de las actividades sociales. Además, niega que la función de reconfigurar la realidad mediante estándares socialmente construidos esté reservada para los textos de la modalidad escrita. Por el contrario, tanto los textos escritos como los orales constituyen formas de refiguración de las acciones y percepciones humanas.

Por otro lado, Bronckart (1999) afirma que el texto y el género están subordinados a la acción de lenguaje y que, en consecuencia, la misma acción podría materializarse en diferentes especies o formas de texto, incluyendo dentro de estas posibilidades la modalidad oral o la escrita. Por lo tanto, según Dolz, Schneuwly y Haller (2004), la principal elección del individuo no es por una determinada modalidad, sino por un género, que suele estar asociado a una de ellas. No existe una posibilidad científica de definir la oralidad y la escritura como dos sistemas semióticos distintos, aunque se reconozcan sus múltiples peculiaridades. De hecho, los autores toman como base numerosos estudios que constatan que la mayoría de los fenómenos gramaticales y discursivos son comunes a ambas modalidades. Asimismo, se rechaza que

se priorice la escritura frente a la oralidad cuando se asocia la primera con la complejidad y la segunda con la simplicidad. Por el contrario, se propone la comprensión de los diferentes parámetros sociocontextuales que inciden en las diferentes configuraciones de un texto, tanto en la modalidad oral como en la escrita:

No existe un solo oral que se oponga a una escritura única: ciertos escritos —por ejemplo, los correos electrónicos en internet— se acercan más a las formas que se suelen considerar orales y viceversa. Otras distinciones —monológicas/dialógicas, formales/informales, géneros textuales, etcétera— también contribuyen a dar a las prácticas lingüísticas su configuración particular y a involucrar a los hablantes en actividades lingüísticas específicas (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004, pp. 138-139).

Acciones de lenguaje, desarrollo individual y aprendizaje

El interés por la relación entre la ejecución de las acciones de lenguaje y el desarrollo sociosubjetivo del individuo es central en las investigaciones del ISD. De hecho, dado su origen en la psicología de la educación y la didáctica y su abordaje transdisciplinario, la principal preocupación de estos autores ha sido comprender el desarrollo que la interacción social provoca en cada individuo, proceso en el cual le atribuyen un papel central al lenguaje. Además, el grupo de investigadores de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra ha tenido un vínculo directo con programas de enseñanza, de formación de profesores y de investigación de la didáctica del lenguaje⁹ (Bronckart, 2009a).

La premisa fundamental del ISD sobre el desarrollo humano se basa en el presupuesto vygotskyano¹⁰ de que este es consecuencia de la interacción del individuo con el entorno en el marco de la cooperación social. Por tanto, el individuo se desarrolla cuando, al apropiarse de la cultura de su comunidad,

9 El Interaccionismo Sociodiscursivo surgió entre varios investigadores de la Unidad de Lenguaje de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra nucleados por la denominada Comisión de Pedagogía del Texto. El cometido de este grupo era crear un modelo teórico que integrase la textualidad y el desarrollo y que diese insumos a los profesores del cantón francés de Suiza para la enseñanza del francés como L1. Ese proyecto tuvo como primer producto exhaustivo el libro *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse* (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier, 1985), que luego fue ampliado en la obra *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif* (Bronckart, 1997), publicada, por primera vez, en 1997 (Bronckart, 2009a).

10 Ese principio tiene que ver con la afirmación de Vygotsky (2009c) según la cual los niños procesan su desarrollo psicológico a medida que penetran en la vida intelectual de los adultos, o de los pares más expertos, que los rodean.

construye una racionalidad práctica —de las acciones— y psíquica —del pensamiento— (Bronckart, 2009a). De esa forma, el desarrollo no es una evolución mandatada por lo biológico, sino una adaptación *artificial* al entorno, mediada por productos culturales que transforman las capacidades psíquicas del individuo. Se trata, entonces, de un proceso exocéntrico, en el que las herramientas dotadas de significados sociales son interiorizadas, lo que reconstruye el capital cultural del individuo y reorienta su desarrollo (Dolz, Gagnon y Decâncio, 2019).

La identificación de la apropiación de la cultura con el desarrollo deriva, entre otras fuentes, del concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (2009c). Según el autor, un sujeto puede compensar sus capacidades consolidadas con el apoyo de otros sujetos o instrumentos culturales cuando enfrenta un problema que las excede para lograr la ejecución de operaciones nuevas. Al proponer esta definición, Vygotsky separa los conceptos *desarrollo* y *aprendizaje*,¹¹ y muestra que el ser humano puede no ser capaz de llevar a cabo de forma espontánea y autónoma una determinada acción, pero sí con la mediación de lo social:

Proponemos que un aspecto esencial del aprendizaje es el hecho de que este crea la zona de desarrollo próximo; o sea, el aprendizaje despierta varios procesos internos de desarrollo, que son capaces de operar solamente cuando el niño interactúa con personas en su ambiente y cuando está en cooperación con sus compañeros. Una vez internalizados, esos procesos se vuelven parte de las adquisiciones del desarrollo independiente del niño (Vygotsky, 2009c, p. 103).

A partir de lo anterior, se entiende que el aprendizaje puede guiar, preceder y acelerar el desarrollo de las funciones intelectuales a través del pasaje sucesivo por un mismo punto. Esto consolida el avance hacia una nueva forma de desarrollo de los procesos (Vygotsky, 2009b).

Siguiendo su concepción praxiológica, Bronckart (2009c) sitúa el aprendizaje en el flujo permanente de la acción social, donde el reconocimiento de rasgos característicos de los procesos y de los objetos involucrados, y la incorporación de signos lingüísticos, contribuyen a construir las coordenadas de la racionalidad individual. Esos procesos de formación pueden darse de forma espontánea, en la vida cotidiana, o estructurada, en el ámbito escolar, donde el objetivo primordial es la apropiación de los medios culturales construidos por una comunidad para la reproducción de sus formas de su organización (Bronckart, 2009d). Según esta concepción, la escuela es el escenario de intervenciones didácticas en las cuales la interacción con saberes

11 Mediante esa propuesta, Vygotsky (2009c) se distancia de los modelos teóricos que consideran que el individuo solo es capaz de realizar las tareas que se corresponden con el grado de maduración o de desarrollo que ya ha completado, como el de Piaget.

y sujetos crea zonas de desarrollo próximo por donde los estudiantes pueden transitar hasta alcanzar niveles más avanzados de desarrollo (Dolz, Gagnon y Decândio, 2019; Dolz y Erard, 2000).

En cuanto al aprendizaje de las prácticas de lenguaje, los géneros, como legado cultural, funcionan como instrumentos de adaptación y participación en la vida social y comunicativa (Bronckart y Dolz, 1999). Es decir, son herramientas portadoras de conocimientos que intermedian el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de lenguaje (Dolz; Gagnon; Decândio, 2019). Además, dada su faceta procedimental, la apropiación progresiva de un género abre nuevas posibilidades de acción para el individuo (Schneuwly, 2004a).

En ese sentido, en el ámbito educativo, esa función de andamiaje se hace más importante cuando se trata de aprender a hacer nuevas especies de acciones de lenguaje en interacción con interlocutores y situaciones no tan comunes en los contextos cotidianos de los estudiantes (Lopes Nascimento, 2019). Para definir las, se deben elegir aquellos géneros más representativos de las agrupaciones de géneros más comunes en la comunidad (Bronckart, 2010), pues se supone que la institución educativa prepara a los estudiantes para actuar en situaciones efectivas de la vida social, lo que asegura su participación en igualdad de condiciones.

El primero de estos principios reafirma el carácter democrático e igualitario de las acciones educativas/formativas; estas deben tener como objetivo aumentar la cohesión social para permitir que cada persona se integre e invierta con eficacia en las múltiples redes de actividades colectivas, lo que implica, en el nivel de la formación básica, aprender a dominar las actividades generales —en particular la lingüística— y, en niveles posteriores, aprender prácticas más específicas, preorientadas por roles profesionales particulares (Bronckart y Dolz, 1999, p. 36).

La actividad de regulación del lenguaje como proceso sociocultural

Pensamiento consciente y lenguaje

Bronckart (1999) considera que el pensamiento consciente es la actividad que diferencia el proceso de desarrollo de los seres humanos del de otros seres vivos. El autor utiliza el término *segunda precipitación* para referirse al momento en que el individuo deja de tomar sus decisiones a partir de reacciones prácticas regulares, dependientes de estímulos —*primera precipitación*—, y comienza a actuar obedeciendo a definiciones motivadas por su pensamiento —*automotivación*—. El autor conceptualiza la consciencia como la posibilidad de objetivar, en la mente, las propias representaciones sobre el mundo, metarrepresentándolo. Esta capacidad permite que cada individuo controle las unidades que circulan en su pensamiento, esto es, que pueda evocarlas, modificarlas o expandirlas. Como se mencionó en el capítulo anterior, el lenguaje ocupa un papel central como instrumento mediador de esa autonomización del pensamiento y del comportamiento humanos.

Estos conceptos tienen como base los trabajos fundacionales de Vygotsky, que identificó en el significado de la palabra la unidad estructuradora del pensamiento. Para el autor, ese significado une, a la vez, propiedades del pensamiento y del lenguaje (Vygotsky, 1987). El pensamiento y el lenguaje confluyen cuando el niño desarrolla su *habla egocéntrica*. Este mecanismo se inicia como una vocalización del pensamiento que deriva, más tarde, en un habla interior que instituye el *pensamiento verbalizado*. El autor establece que, en ese proceso, cada individuo interioriza, por el lenguaje, las formas de comportamiento social y cooperativo de su comunidad.

Bronckart (2009d) retoma ese presupuesto y propone que la estructuración lingüística de la consciencia establece un sistema de normas de *funcionamiento implicativo* o de *lógica significativa de implicaciones*. Las relaciones de implicación establecen lazos de necesidad mutua basados en significados. En otras palabras, el significado de un término implica el de otros dentro del contexto de los valores del sistema de una lengua en su totalidad. De esa manera, cada individuo, en la práctica cotidiana de las acciones sociales, construye una serie de «encadenamientos imprecisos y probabilísticos entre unidades significativas» (Bronckart, 1999, p. 59) y convierte sus experiencias del mundo en una acumulación articulada de significados. El

carácter discreto de los signos lingüísticos¹² permite que esa construcción se realice en función de unidades delimitadas que van dando forma precisa a las unidades representativas indiferenciadas e inconscientes, construidas a partir de las experiencias vividas (Bronckart, 2009a). En palabras de este autor (1999, p. 57), «es solo cuando las formas representativas se desdoblán y se organizan en unidades discretas, bajo el efecto de la interiorización de los signos, que se puede desarrollar el movimiento autorreflexivo característico del funcionamiento psíquico humano».

El resultado de esa interiorización ya era anticipado por Vygotsky (2009a), quien propone que el individuo deja de tener una percepción indiferenciada del mundo y empieza a percibirlo organizado en objetos discretos identificados por signos que evocan sus propiedades y que le permiten desvincularlos del contexto inmediato en el que se encuentran. Esa posibilidad de objetivación permite que la organización del campo sensorial se torne voluntaria, pues es posible colocar el foco de atención en ciertos objetos o incluso evocarlos en su ausencia. Según Vygotsky (1987), es esa reorganización del pensamiento la que permite que ocurran procesos psicológicos superiores como la atención, la formación de imágenes mentales, la inferencia y la memoria.

Vygotsky (2009e) entiende que el lenguaje se torna en un instrumento de mediación del pensamiento humano con la particularidad de modificar no los objetos de la consciencia —las representaciones o los conceptos—, sino la relación del individuo con ellos. Para el autor, la utilización de signos no cambia la naturaleza de los objetos psíquicos, pero sí el control que el individuo puede ejercer sobre ellos. Esa posibilidad de regulación del pensamiento da lugar a formas de comportamiento más independientes del contexto inmediato, porque las decisiones del individuo se (re)organizan según intenciones jerárquicas, o sea que se convierten en «acciones gobernadas por ideas» (Vygotsky, 2009d, p. 115).

En sus experiencias de observación del desarrollo infantil, Vygotsky (2009d) detectó una correlación entre el nivel de desarrollo de los niños y su forma de reaccionar frente a una determinada situación problemática. Así, los más pequeños actuaban inmediatamente después de percibir la dificultad, en tanto los más maduros retardaban su accionar para representar la situación en su pensamiento, planificar una solución y actuar. En el marco de esta teoría, la planificación mental del accionar está sustentada por la posibilidad de verbalizar internamente el pensamiento.

12 Bronckart (2009d) retoma de Ferdinand de Saussure (2002, p. 131) la importancia del carácter discreto de los signos lingüísticos como factor estructurante de la consciencia. Para el célebre lingüista, el pensamiento sin la intervención del lenguaje es una «masa amorfa» que, al constituirse en «pensamiento-sonido», se vuelve precisa y manipulable por la consciencia.

Bronckart (1999) amplía esta concepción al afirmar que el funcionamiento consciente del pensamiento está regulado por el lenguaje verbal, pero no solo por palabras, sino también por discursos, por formas de secuenciar los contenidos textuales, por géneros y por prácticas de lenguaje asociadas a las diferentes actividades humanas. Para el autor, estas formas de traducción se integran al pensamiento como medios para la refiguración que cada individuo hace de su percepción del mundo, haciendo que esta se vuelva, al mismo tiempo, individual y colectiva.

Pensamiento consciente, conceptos espontáneos y conceptos científicos

Como se dijo, la información sensorial de la experiencia vivida y las estructuras que brindan las palabras son, para Vygotsky (1987), la materia prima con la que se forman los conceptos o las representaciones conscientes de carácter abstracto.¹³ Sin embargo, el autor establece que es posible diferenciar estas representaciones en dos tipos, de acuerdo con su nivel de generalización. Por un lado, los conceptos espontáneos se construyen a partir de la experiencia cotidiana y se desarrollan de manera inconsciente y, por otro, los conceptos científicos se aprenden en el contexto escolar e implican, necesariamente, una consciencia del individuo sobre su utilización, sobre el acto mismo de pensarlos.

Vygotsky (1987) concebía el desarrollo de todos los conceptos como un proceso unitario u orgánico, aunque su principal interés se situaba en comprender la adquisición de los conceptos científicos. El autor consideraba que aprender a utilizarlos modificaría el funcionamiento general de la consciencia, debido a sus dos características principales: que su apropiación se da en el contexto escolar y que el contacto con ellos se hace de forma sistemática y desde una perspectiva generalizadora, en abstracción de las condiciones materiales de las experiencias concretas. Esta diferenciación entre conceptos espontáneos y científicos da por cierta la existencia de dos niveles distintos de operación dentro del pensamiento consciente abstracto. Hay un nivel primario, en el que las representaciones permiten una acción concreta deliberada, y otro superior, que implica la existencia de una consciencia verbal o recreación imaginaria del propio pensamiento, es decir, de las características

13 Es válido recordar que Vygotsky (1987) reconoce otros tipos de representación denominados *complejos*, *pseudoconceptos* y *conceptos potenciales*. Estas representaciones, construidas por el individuo para organizar la información de la experiencia, son consideradas de nivel inferior, pues no se basan en la abstracción de propiedades predominantes para la formación de categorías, tal como sucede con los conceptos.

de sus unidades operativas —los conceptos— de forma generalizada y no vinculada a una acción particular:

La actividad de la consciencia puede seguir rumbos diferentes; puede apenas explicar algunos aspectos de un pensamiento o de un acto. Acabo de hacer un nudo —lo hice conscientemente, pero no puedo explicar cómo lo hice, porque mi consciencia estaba concentrada más en el nudo que en mis propios movimientos, el *cómo* de mi acción—. Cuando este último se convierta en el objeto de mi consciencia, me habré vuelto plenamente consciente. Utilizaremos la palabra *consciencia* para indicar la percepción de la actividad de la mente —la consciencia de estar consciente—. Un niño en edad preescolar que, en respuesta a la pregunta «¿Sabes tu nombre?», dice cómo se llama, no posee esa percepción autorreflexiva; él sabe su nombre, pero no está consciente de que lo sabe (Vygotsky, 1987, p. 114, énfasis del original).

Vygotsky (1987) considera que «la consciencia reflexiva llega al niño a través de los portales del conocimiento científico» (p. 115), a saber, que es en el contexto de la instrucción escolar cuando el individuo entra en contacto con una forma de pensar en la que los conceptos no están solo asociados con objetos o acciones, sino también entre sí. Manipular de forma deliberada esos conceptos supone articular sistemas abstractos, generalizados y jerárquicos, pues, para dar un lugar a cada concepto científico es necesario saber sus relaciones de implicación y subordinación con los demás. De esa forma, al aprender a operar con conceptos científicos, el individuo adquiere la capacidad de desviar la atención del plano de la acción para colocarla en el plano de la consciencia. En otras palabras, si operar con conceptos espontáneos es relacionar objetos con conceptos, operar con conceptos científicos implica relacionar unos conceptos con otros, sean de un nivel superior, inferior o análogo.

Para Vygotsky (1987), los conceptos científicos no tienen el efecto de reemplazar a los espontáneos, sino que existe una interacción dialéctica entre ellos. Los conceptos científicos se basan en los espontáneos, pues operar con conceptos científicos requiere activar funciones psicológicas desarrolladas al operar con conceptos espontáneos. A su vez, los conceptos científicos ponen en perspectiva los conceptos espontáneos, tornándolos más generalizables y jerarquizados.

Aunque se tratase de uno de los aspectos de mayor complejidad de demostración empírica de su teoría, Vygotsky (2009c) defendía el carácter beneficioso del aprendizaje de los conceptos científicos, pues ellos tendrían mayor utilidad para la resolución de problemas, debido a su carácter consciente y su articulación en sistemas jerárquicos. De hecho, el autor afirmaba que, con la mediación del conocimiento verbalizado y generalizado, el sujeto puede hacer un uso más eficiente de sus conocimientos y prestar atención a aspectos locales más puntuales: «Al percibir algunos de nuestros propios

actos de manera generalizada, los aislamos de nuestra actividad mental total, y así nos tornamos capaces de enfocar nuestra atención en ese proceso como tal, estableciendo una nueva relación con él» (1987, p. 115).

El pensamiento sobre el lenguaje y sus niveles de consciencia

Si intentamos aplicar la diferenciación establecida por Vygotsky entre conceptos espontáneos y conceptos científicos en el ámbito de la actividad metalingüística, o sea en el manejo de conceptos sobre el uso del lenguaje, podemos suponer que existen dos niveles diferentes de su operación. El nivel primario organiza las experiencias relativas al uso del lenguaje en conceptos espontáneos, cuya operación implica movilizar saberes que el sujeto posee, aunque no se percate de ello. En el nivel secundario las operaciones y conceptos relativos al uso del lenguaje son movilizados de forma plenamente consciente, mientras son articulados los aspectos globales o locales del accionar discursivo, lo que permite que las decisiones tomadas estén orientadas por conceptos abstractos, científicos.

Esta división de la consciencia metalingüística organizada en dos polos es afirmada por varios autores. Por un lado, Culioli y Normand (2005) proponen la existencia de un nivel de racionalización primaria subyacente a la externalización del lenguaje, de carácter heterogéneo, caótico, silencioso e inconsciente que llaman *actividad epilingüística*. Asimismo, proponen que a este nivel se sobrepondría uno superior, denominado *actividad metalingüística*, en que las operaciones de lenguaje serían realizadas bajo una regulación mental basada en reglas definidas y metalenguaje.

En la misma línea, Gombert (1996) entiende que la actividad reguladora del uso del lenguaje puede diferenciarse en dos niveles. En el nivel epilingüístico, su gestión no se da de forma intencionada y, en el nivel metalingüístico, las operaciones que se hacen son, sí, deliberadas. Según este autor, el desarrollo de esas operaciones depende de la interacción del sujeto con su comunidad lingüística, de cuyos estímulos aprende, primero, reacciones automáticas irreflexivas, luego, generalizaciones implícitas sobre la manipulación del lenguaje —nivel epilingüístico— y, finalmente, conocimiento consciente sobre ese accionar —nivel metalingüístico—.

Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian, Teresa Ribas (2000) proponen conceptualizar los diferentes niveles de consciencia metalingüística como un *continuo*. Según estos autores, esa regulación puede manifestarse en diferentes niveles de consciencia que tendrían en sus extremos la manipulación lingüística automática, por un lado, y la verbalización mental explícita a través de términos metalingüísticos, por otro. Con relación a ese continuo, Tolchinsky (2000) distingue la mera actividad de *volver sobre lenguaje* de la actividad reflexiva de *detenerse* sobre este. Según la autora, los términos

trabajo reflexivo metalingüístico y reflexión metalingüística (p. 43) se deben reservar para los casos en los que:

se presta atención explícita a un conjunto particular de rasgos lingüísticos o a ciertos rasgos discursivos específicos, mientras que el *trabajo metalingüístico* se utilizará como una expresión general que denota el volverse sobre un hecho lingüístico en cualquier nivel de consciencia (Tolchinsky, 2000, p. 43, énfasis del original).

Factores que inciden en la consciencia metalingüística

Las investigaciones empíricas llevadas a cabo por Vanessa Pittard y Margaret Martlew (2000) demuestran que importantes procesos de ajuste de la materialidad de las acciones de lenguaje no son regulados por una verbalización mental recordable y se ejecutan de forma en apariencia inconsciente. A ese respecto, Camps *et al.* (2000) consideran que la posibilidad de que un individuo desencadene conscientemente una regulación metalingüística está relacionada con su nivel de familiaridad con las prácticas de lenguaje que está llevando a cabo, ya que los momentos de acción más consciente suelen estar provocados por una dificultad autopercebida, que mueve al individuo del automatismo y lo pone a actuar bajo el control del pensamiento. En el mismo sentido, los estudios de Pittard y Martlew (2000) llevan a considerar que los escritores más familiarizados con las prácticas comunes en el medio en el que actúan —sus géneros, sus relaciones de interlocución, sus formas de organizar el discurso, etcétera— desarrollan una menor actividad metalingüística consciente en relación con esos aspectos y parecen operar de forma más fluida e inconsciente.

Otra perspectiva es traída por Camps *et al.* (2000), que atribuyen la escasa actividad metalingüística consciente a la falta de instrumentos conceptuales —conocimientos metalingüísticos— que permitan que el individuo desarrolle una operación reflexiva. Asimismo, los estudios de Linda Allal (2000) muestran que la actividad metalingüística de los estudiantes, su nivel de consciencia y el objeto de su atención se relacionan con sus conocimientos metalingüísticos, así como con su desarrollo escolar general. Los estudios de la autora muestran que los estudiantes más experimentados enfocan sus actividades de regulación en la organización textual a través de complejos procesos de reestructuración de los segmentos textualizados, mientras que los estudiantes menos experimentados tienden a resolver solo problemas relacionados con la ortografía y la sintaxis mediante procesos de reestructuración más simples.

Constatar relaciones dinámico-causales entre el aprendizaje de conocimientos lingüísticos y la capacidad de regular conscientemente el accionar

discursivo fundamenta múltiples propuestas didácticas que enfatizan el papel que puede jugar la enseñanza de conocimientos discretos, verbalizados y jerarquizados para provocar avances en el desarrollo intelectual y lingüístico de los estudiantes (Kleiman y Sepulveda, 2018). De hecho, el propio Vygotsky (1987, p. 126) consideraba que «gracias al aprendizaje de la gramática y la escritura, [el niño] realmente se da cuenta de lo que está haciendo y aprende a usar sus habilidades de manera consciente». Siguiendo esa concepción, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon y Fabrício Decândio (2019) defienden que reflexionar sobre el lenguaje y la comunicación, tanto como descubrir sus mecanismos, debe ser uno de los propósitos principales de la educación lingüística escolar, dado que la escuela es, según su rol histórico, el espacio social más adecuado para la formación intelectual en torno al lenguaje como objeto de conocimiento, además del aporte de ese saber como instrumento de autorregulación.

Hacia un concepto global de actividad metalingüística

Émile Benveniste (1989) define la actividad metalingüística como la facultad de «elevarse más allá del lenguaje, de abstraerlo, de contemplarlo, aunque sea utilizándolo en nuestro razonamiento y en nuestras observaciones» (p. 233). Luego de tres décadas desde el surgimiento de esa definición fundacional, la conceptualización de la actividad metalingüística ya es tradicional en los estudios lingüísticos, psicológicos y didácticos, y su comprensión se ha profundizado aún más en estudios recientes.

Schneuwly (1998) ubica a la actividad metalingüística dentro de las demás actividades de generación de conocimiento sobre el comportamiento humano que están orientadas a organizar, planificar y evaluar las acciones del propio individuo. Bronckart (1998, *apud* Camps y Milian, 2000) acota este concepto al afirmar que es posible «identificar las actividades metalingüísticas como subgrupos de actividades de lenguaje que tienen la particularidad de abordar uno u otro aspecto (léxico, sintáctico, fonético, discursivo, etc.) de una lengua y de su uso» (p. 13).

Camps *et al.* (2000) reafirman la posición de Bronckart y Schneuwly al proponer que la regulación psíquica de la acción de lenguaje se nutre de dos componentes fundamentales: el conocimiento que tiene el escritor sobre el funcionamiento del lenguaje y las habilidades metacognitivas que movilizan ese conocimiento para convertirlo en instrumento regulador del accionar discursivo:

El lenguaje, como cualquier realidad mental o física, puede ser objeto de conocimiento y conceptualización. La función representativa del lenguaje puede tener al lenguaje mismo como referente. Esto no implica que se

acepte o que se rechace la existencia de una capacidad de procesamiento específica para este tipo de conocimientos. Desde nuestro punto de vista, la capacidad general de conceptualización permite —como en cualquier otro campo del conocimiento humano— considerar que existen diferentes tipos de conocimiento *sobre el lenguaje*: conocimiento inconsciente y no verbalizable y conocimiento que puede aparecer en forma consciente y verbalizable (Camps y Milian, 2000, p. 15, énfasis del original).

Así, al ubicarlo dentro de otras actividades epistémicas humanas, los autores presuponen el carácter socialmente constituido de la actividad metalingüística. De igual manera, Pittard y Martlew (2000) enfatizan que el pensamiento sobre la acción de lenguaje es tan inseparable del rol social del sujeto que lo realiza como del entramado de significados socialmente contruidos que lo atraviesan y que hacen de su cognición, aunque individual e interna, también una actividad social:¹⁴

Ya hemos dicho que los procesos de escritura deben ser estudiados en su relación con una serie más amplia de actividades de los individuos dentro de contextos sociales significativos. Y que los procesos cognitivos y sociales no pueden ser nítidamente disociados. En el mismo sentido, percibimos la base contextual de toda actividad metalingüística —cualquier seguimiento del uso del lenguaje u observación de sus conceptos no puede realizarse de forma aislada, sino en relación con el contexto de la actividad del escritor— (p. 117).

Para Pittard y Martlew (2000), lejos de obedecer a patrones estables de organización y a rutinas predecibles para diferentes contextos, la actividad metalingüística posee una naturaleza fuertemente contextual,¹⁵ pues en ella se desarrollan funciones que se aplican a la resolución de problemas específicos en escenarios concretos, sin cuyo conocimiento es imposible comprender la actividad mental que acompaña la producción de cualquier texto. Según la visión de las autoras, esos *problemas locales* devienen de la necesidad de ajustar las relaciones entre el texto que se produce y su contexto. Así, se llevan a cabo *actos de razonamiento práctico* que regulan la correspondencia entre las acciones desarrolladas y las representaciones que el individuo posee

14 Pittard y Martlew (2000), investigadoras que trabajan teniendo como base una concepción sociocultural del lenguaje, defienden el carácter social de la cognición humana y toman distancia de las teorías que suponen la existencia de un sustrato biológico que condiciona la organización de la mente y que presumen que su desarrollo es independiente del contexto cultural del individuo.

15 Con esta afirmación, las autoras cuestionan los modelos que establecen predicciones sobre los componentes y la organización del proceso de escritura. Entre los más reconocidos, están los propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992) y Flower y Hayes (1984).

sobre la situación comunicativa —el género del texto, el nivel de formalidad, la orientación a determinados fines, la posición social del escritor y del lector, etcétera (Camps y Milian, 2000; Castelló, 2000; Pittard y Martlew, 2000)—. Dentro de esas circunstancias, las investigaciones de Pittard y Martlew (2000) destacan el papel de las representaciones del interlocutor, su lugar social y el condicionamiento sociolingüístico del género como importantes fuentes de orientación del proceso de regulación.

Finalmente, de acuerdo con Allal (2000), esos procesos de regulación metalingüística están subordinados a la actividad metacognitiva del individuo, ya que «las regulaciones metacognitivas implican el manejo activo de los recursos cognitivos en relación a un objetivo definido y, en el caso de la composición escrita, el uso de estrategias explícitas para articular diferentes tipos de conocimiento (conceptual, lingüístico, metalingüístico)» (p. 191). Esa regulación se hace a través de tres operaciones principales: la anticipación de los objetivos que el sujeto ve en relación con su texto, el control de la coherencia entre el estado actual de los resultados y los objetivos definidos y el ajuste o corrección de los resultados que no se evalúan como satisfactorios.

El aprendizaje de lengua extranjera y el desarrollo de la actividad metalingüística

Enseñar lengua por medio de los géneros

Los géneros son testimonios históricos de la actividad de lenguaje y permanecen en la comunidad como un legado cultural que posibilita las acciones particulares de sus integrantes. Así, tanto fuera como dentro de las instituciones educativas, los géneros enseñan, pues funcionan como *instrumentos de adaptación o herramientas que transmiten conocimientos* y abren nuevas posibilidades de acción, lo que promueve el desarrollo de las capacidades de lenguaje (Dolz, Gagnon y Decâncio, 2019; Schnewly, 2004¹⁶). En el aula, su función de andamiaje se ve reforzada por la posibilidad de aprender a desarrollar acciones frente a interlocutores y en situaciones no tan comunes en los contextos cotidianos de los estudiantes (Lopes Nascimento, 2019).

No obstante, la introducción de los géneros en el ámbito escolar debe considerar su heterogeneidad y mutabilidad en el ámbito social y evitar la enseñanza de recetas simplificadas y estereotipadas. Además, la selección de los géneros que serán presentados debe obedecer a un criterio de racionalidad funcional (Bronckart, 2010), esto es, dar cuenta de los más representativos de las agrupaciones¹⁶ existentes en una comunidad. También debe prestar atención a los intereses de los estudiantes y a sus contextos de inserción social, así como a la posibilidad de llevar a cabo prácticas de lenguaje que puedan dirigirse a interlocutores plausibles o reales (Lopes Cristovão, Marques Beato-Canato, Aparecida Ferrarini, Capellini Petreche y Moreira dos Anjos-Santos, 2010).

16 Bronckart (1999) prefiere referirse a *agrupaciones de géneros* para evitar representarlos como compartimentos estancos o taxonomías puras. Como los estudios empíricos del autor demuestran, los géneros son heterogéneos y mutables, apenas reconocibles en grupos en que parecen predominar las mismas finalidades sociales —por ejemplo, géneros que se utilizan para discutir las cuestiones públicas, géneros que se utilizan para registrar la actividad científica, entre otros—.

Enseñar los géneros para desarrollar las capacidades de lenguaje

Enseñar a dominar un género significa promover el desarrollo de las capacidades necesarias para su utilización a través de esquemas de uso que suponen realizar diferentes operaciones psicolingüísticas —de significación, de acción, discursivas, lingüístico-discursivas—. De esa forma, aprender a utilizar un género no consiste en memorizar conocimientos enunciativos explícitos (Bronckart y Dolz, 1999), sino en poder actuar en situaciones efectivas de la vida social por medio del lenguaje. Desde esta perspectiva, las capacidades de lenguaje son entendidas como formatos socialmente contruidos de estructuración de las acciones sociales (Bronckart y Dolz, 1999).

Para poder promover el desarrollo de esas capacidades, es necesario conocer las características de las actividades sociales generales en las que se utilizan —análisis descendente—, así como los géneros propios de esos ámbitos y los conocimientos y esquemas requeridos para su utilización (Bronckart y Dolz, 1999; Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993). Como se mencionó antes, los autores del ISD dividen esas capacidades en cuatro grupos: de significación, de acción, discursivas y lingüístico-discursivas; de acuerdo con las operaciones más concretas que las caracterizan y que contribuyen a la gestión de los diferentes aspectos de una acción de lenguaje.

Tener una noción definida de esas capacidades permite establecerlas como objetivos de enseñanza y planificar actividades que apunten a ellas de forma precisa. Lopes Cristovão y Stutz (2011) definen objetivos como «(re) conocer la sociohistoria del género», como capacidades de significación; «hacer inferencias sobre: quién escribe el texto, para quién está dirigido, sobre qué tema, cuándo se produjo el texto, dónde se produjo, con qué propósito», capacidades de acción; «comprender la diferencia entre diferentes formas de organización del contenido movilizado», capacidades discursivas, y «tomar consciencia de las (diferentes) voces que componen un texto», capacidades lingüístico-discursivas (pp. 20-21). Definir teóricamente las operaciones que conforman las capacidades de lenguaje requiere comprender, con finalidades didácticas, el proceso individual de producción de un género en una situación determinada (Dolz y Schneuwly, 2004a).

Construir modelos didácticos de género

Cuando introducimos los géneros en el ámbito de la educación formal, ellos pueden funcionar como una unidad organizadora de los conocimientos y de las capacidades de lenguaje que queremos enseñar. Además, dada su naturaleza holística, cada género puede articular esos aspectos entre sí como un

todo coherente, que pone en diálogo sus dimensiones culturales, situacionales, retóricas y lingüístico-discursivas (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004). Sin embargo, al enseñar un género debemos tener en cuenta las diferencias entre las prácticas sociales reales vinculadas a él y las prácticas didácticas derivadas de su utilización en el ámbito educativo, pues, en el aula, los géneros no conservan su funcionalidad original, sino que esta es sustituida por la de enseñar y aprender (Dolz y Schneuwly, 2004a). Además, en el proceso de transposición didáctica,¹⁷ los géneros se ven modificados de acuerdo con los objetivos y posibilidades de cada contexto de formación, aunque esa transformación no siempre suceda de forma explícita y deliberada (Dolz, Gagnon y Decândio, 2019; Pietro y Schneuwly, 2019).

Para realizar una transposición didáctica sistemática, estable y deliberada de los géneros, los didactas del ISD defienden la construcción de modelos didácticos. Estos buscan hacer explícitos los saberes que un individuo moviliza al utilizar un género y adaptarlos a las posibilidades del contexto educativo. Así, se busca transformar un conocimiento social general en un conocimiento enseñable (Pietro y Schneuwly, 2019). Las fuentes de elaboración de esos modelos son el conocimiento científico existente sobre ese género, las tradiciones y prácticas históricamente construidas en la disciplina para su enseñanza y las características del contexto específico —estudiantes, objetivos, profesores, entre otros— en que el género va a ser enseñado (Dolz, Gagnon y Decândio, 2019). Se espera, por tanto, que el resultado de esa síntesis sea *legítimo* teórica y praxiológicamente, *pertinente* para el desarrollo de las capacidades de lenguaje buscadas y *solidario* con los objetivos de enseñanza definidos (Dolz y Schneuwly, 2004a; Pietro y Schneuwly, 2019).

Construir un modelo de género implica analizar textos empíricos, reconocer las prácticas a las que están asociados, conocer las prácticas escolares que tradicionalmente los utilizan y sistematizar información sobre sus aspectos compositivos y lingüístico-discursivos para, en última instancia, definir sus *dimensiones enseñables* (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004; Pietro y Schneuwly, 2019). Lo que se busca es obtener una definición clara del género como objeto de enseñanza, de las capacidades que se pretenden promover y de los conocimientos que será necesario didactizar (Bronckart, 2010). En su conjunto, el modelo didáctico se transforma en un material de referencia para los docentes, en el que pueden encontrar definiciones del género, descripciones de sus parámetros comunicativos más frecuentes, listados de los contenidos temáticos que aborda e información relacionada con su organización y con las marcas lingüísticas de su textualización (Pietro y Schneuwly, 2019).

17 Dolz, Gagnon y Decândio (2019) definen *transposición didáctica* como las transformaciones por las cuales pasa un conocimiento que tiene su origen en la sociedad, cuando ingresa al contexto educativo como objeto de enseñanza, independientemente de si esas transformaciones ocurren de forma reflexiva o inconsciente.

Sin embargo, no se trata de un cuerpo rígido de conocimiento prescriptivo, sino de una base que debe ser actualizada en la práctica, de acuerdo con las posibilidades del docente y con las capacidades de los estudiantes (Bronckart y Dolz, 1999).

Enseñar los géneros en secuencias didácticas

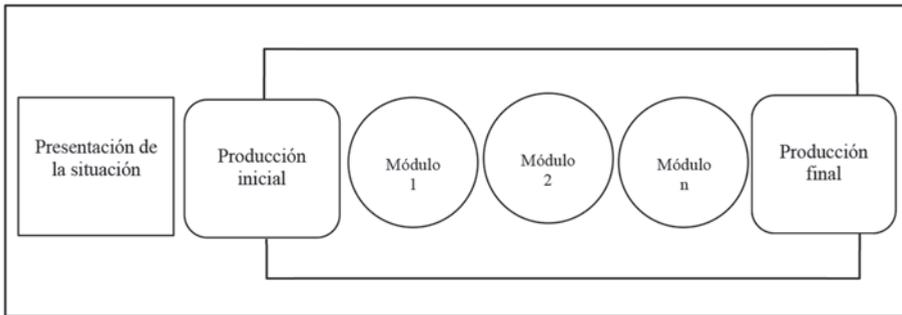
Los didactas del ISD proponen enseñar las diferentes dimensiones de un género de forma intensiva y en un período extendido mediante un procedimiento denominado *secuencia didáctica* (SD). Esa secuencia busca organizar la sucesión de intervenciones que el docente hace para enseñar un género como herramienta para actuar en una determinada situación social (Dolz y Schneuwly, 2004; Lopes Cristovão y Stutz, 2011). Una SD implica enseñar todas las aristas de una acción de lenguaje, tanto el (re)conocimiento de su situación cultural y comunicativa como el conocimiento de los aspectos relativos a la utilización —comprensión y producción— de textos en ella. Sin embargo, el objetivo principal de una SD es que los alumnos amplíen su capacidad para comprender esa acción de lenguaje y el papel que el género ocupa en ella (Lopes Cristovão y Stutz, 2011).

En la fase inicial del modelo de SD que proponen Joaquim Dolz, Michèle Noverraz y Bernard Schneuwly (2004), se analiza, junto a los estudiantes, una situación social de comunicación plausible para que comprendan el contexto del texto que van a aprender a producir y los objetivos de aprendizaje de la secuencia. Antes de iniciar el programa de estudios, se elabora una primera producción de texto que tiene como única base los conocimientos y las capacidades que los estudiantes poseen. Esa primera producción sirve como diagnóstico para definir a qué objetivos orientar la secuencia (Lopes Cristovão, 2009). Durante el tiempo restante, la secuencia se organiza en módulos en los que se abordan con actividades específicas, de forma más particular, los diferentes aspectos del género y de la situación (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004). Esos aspectos pueden ser trabajados en sucesivas aproximaciones¹⁸ para que los estudiantes puedan apropiarse de ellos de forma progresiva (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004; Lopes Cristovão, 2009). La SD culmina con la presentación de una producción final en la que el estudiante utiliza los conocimientos adquiridos y las capacidades desarrolladas. Se propone que esté motivada por una situación similar a la que tuvo la producción

18 Los didactas del ISD (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004; Lopes Cristovão, 2009) recurren a la noción de *aprendizaje en espiral*, presentada por primera vez por Vygotsky (1987). Esta implica que un mismo conocimiento o una misma capacidad han de ser enseñados en diferentes momentos, desde diferentes perspectivas y con diferentes niveles de complejidad, tal como sucede con los aprendizajes sociales que tienen lugar fuera del aula.

inicial para facilitar la comparación de ambos textos y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993). A pesar de su intención de ofrecer una sucesión preestablecida de pasos, este modelo de SD es apenas una síntesis que no excluye otras acciones más específicas que cada docente pueda propiciar en el aula, como la investigación, el análisis lingüístico, la autoevaluación, la reescritura, etcétera (Guedes Magalhães y Lopes Cristovão, 2018).

Figura 1. Esquema de una SD prototípica



Fuente: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 98).

Este modelo se sustenta en una concepción dialéctica del aprendizaje, inspirada en Vygotsky, así como en un entendimiento del texto escolar —escrito u oral— como un producto en permanente revisión (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004). Además de ello, se entiende que el desarrollo y la expansión de las capacidades de lenguaje de los estudiantes requiere de la enseñanza y del aprendizaje de conocimientos específicos (Lopes Cristovão y Stutz, 2011). Varias investigaciones han analizado la utilización de SD para la enseñanza de LE y L2 (Lopes Cristovão, 2001; Marques Beato-Canato, 2009; Lopes Pontara, 2015, entre otras). Según Lopes Cristovão y Stutz (2011), una de las características recurrentes de esas secuencias es presentar actividades que abordan las capacidades de lenguaje de forma separada, debido a las carencias que los estudiantes presentan en cuanto a los mecanismos básicos de textualización en la lengua meta —capacidades lingüístico-discursivas—. Asimismo, las autoras destacan la necesidad de simplificar la transposición de los géneros con la finalidad de dar un tratamiento más extendido a las dimensiones lingüísticas de su textualización, sea esta oral o escrita. Además, se destaca el papel de la LI de los estudiantes en la puesta en práctica de la SD (Lopes Cristovão *et al.*, 2010; Dolz, Gagnon y Decândio, 2019), pues esta funciona como *soporte enunciativo*, que posibilita la transformación del conocimiento espontáneo ya adquirido en la LI en un conocimiento más abstracto en la LE o en la L2. Esto es de especial relevancia si se considera que, en una SD, son enseñados conocimientos complejos relacionados con los

aspectos culturales, situacionales y discursivos de cada género, lo que justifica un abordaje comparativo de ambas lenguas¹⁹ (Lopes Cristovão, 2009; Lopes Cristovão y Stutz, 2011).

Desarrollar la actividad metalingüística en el aula

La propuesta pedagógica del ISD da un lugar destacado al desarrollo de la consciencia metalingüística a partir de la definición teórica de que la producción de textos de géneros secundarios o culturalmente complejos exige un distanciamiento cognitivo que permita la autorregulación:

El procedimiento [SD] tiene como objetivo transformar la manera de hablar y escribir de los estudiantes, en el sentido de una consciencia más amplia de su comportamiento lingüístico en todos los niveles (por ejemplo: elección de palabras, adaptación a la audiencia, colocación de la voz, organización de contenidos, etcétera.) (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004, p. 92).

De esa forma, para los autores del ISD, la interrelación entre regulación y acción implica que la adquisición de conocimientos y la concientización sobre los procesos de textualización tienen un impacto positivo en el desempeño discursivo, pues toda regulación de la actividad humana requiere ciertos conocimientos por parte de quienes la llevan a cabo (Schneuwly, 1998). De acuerdo con Camps *et al.* (2000), la actividad metalingüística, además de regular, tiene el potencial de generar conocimientos sobre la acción discursiva cada vez que el individuo percibe sus deficiencias y las compensa con la mediación de instrumentos a su disposición. Por eso, se entiende que la capacidad de reflexionar sobre el propio uso del lenguaje se construye a partir de la interacción entre el espacio interpsicológico y el intrapsicológico (Camps y Milian, 2000). En consecuencia, las propuestas del ISD para la enseñanza en SD suponen que los estudiantes trabajen a partir de situaciones de producción complejas que hagan necesario el apoyo del otro —sea un compañero o docente— y del conocimiento científico, lo que propicia la interacción entre la propia regulación metalingüística y la que pueden hacer quienes están en el entorno del estudiante (Dolz, Gagnon y Decândio, 2019; Schneuwly y Pietro, 2019).

Según Bronckart y Dolz (1999), los módulos de una SD son el contexto ideal para ampliar la consciencia metalingüística hablando sobre el lenguaje y desvelando su funcionamiento (Bronckart y Dolz, 1999). Para que esas

19 Lopes Cristovão y Stutz (2011) basan sus reflexiones en las consideraciones de Vygotsky (1987) sobre el aprendizaje de LE. Para el autor, los conceptos espontáneos sobre el uso de la LI son mediadores de la asimilación de conceptos en la LE, y, a su vez, adquirir conceptos en la LE permite ampliar la comprensión de los conceptos ya adquiridos en la LI.

reflexiones ocurran, el procedimiento fundamental es la inducción —a partir de la observación y el análisis de textos auténticos— de nociones praxiológicas y lingüístico-discursivas. Asimismo, la reflexión sobre el lenguaje está mediada por un vocabulario técnico construido en el ámbito del aula que, progresivamente, organiza y facilita la actividad metalingüística de los estudiantes (Dolz y Erard, 2000). Además, los módulos de una SD también pueden promover prácticas de evaluación formativa entre pares, que se justifican por su capacidad de estimular el distanciamiento entre acción y producto textual y de promover la autorregulación (Schneuwly y Bain, 1993).

Joaquim Dolz y Serge Erard (2000, p. 165) destacan la importancia de las actividades metalingüísticas externas que se llevan a cabo en el aula, entendidas como «una forma peculiar de actividad verbal caracterizada por un distanciamiento y por una objetivación del lenguaje, llevados a cabo para adecuar el peculiar proceso de las actividades verbales». Por su carácter más abstracto, estas actividades representan un desafío intelectual para los estudiantes y permiten estimular la capacidad para distanciarse, objetivar y reflexionar sobre el propio accionar discursivo. De hecho, en esos intercambios se produce la apropiación mutua de los instrumentos de regulación disponibles en los repertorios del docente y de los estudiantes.

Actividades epilingüísticas y metalingüísticas

De acuerdo con Dolz y Erard (2000), el docente puede potenciar el desarrollo de la actividad metalingüística en el aula y orientarla hacia los objetivos de enseñanza que ha definido. Las formas más comunes de esta práctica son recuperar el discurso de los estudiantes para su evaluación colectiva, discutir con el grupo la función discursiva de ciertas unidades presentes en los textos y enunciar de manera explícita conocimiento científico en forma de reglas aplicables a las situaciones de interacción de los textos que están en análisis. Esas prácticas sintetizan las formas más comunes de desarrollar actividades metalingüísticas en el aula. Sin embargo, las propuestas metodológicas de Galdi (1991, 1996), incorporadas al programa metodológico del ISD por Lopes Pontara y Lopes Cristovão (2017), contribuyen a complejizar las formas de introducir los conocimientos lingüísticos en el aula y a contribuir al desarrollo de la actividad metalingüística de los estudiantes.

Galdi (1991) considera que la escritura y la lectura son los principales procedimientos de enseñanza-aprendizaje de lengua, pero defiende que esas prácticas pueden ser complementadas con otras, que lleven a los estudiantes a tomar el lenguaje como tema de discusión. Así, el autor establece la diferenciación entre *actividades epilingüísticas* y *actividades metalingüísticas*, adoptando la nomenclatura propuesta por Culioli y Normand (2005), de acuerdo con la concepción binaria de la actividad metalingüística que se expuso en

el capítulo 2 —actividad epilingüística *consciente*, actividad metalingüística *plenamente consciente*—.

Por un lado, el autor propone que se desarrollen actividades de enseñanza que estimulen la actividad epilingüística, o sea que propicien momentos de reflexión sobre el lenguaje basados en las condiciones concretas de una lectura o de una producción textual. En este tipo de actividades, el estudiante debe problematizar, de forma más o menos consciente, el valor expresivo de los recursos que utiliza: si son adecuados para la ocasión, si expresan lo que él desea, si la información ha sido debidamente contextualizada, si ha sido omitido lo necesario, etc. (Geraldi, 1996). Geraldi ve la actividad epilingüística espontánea como un reflejo de la presencia del otro en el pensamiento, de las posibilidades discursivas que la incorporación de otras palabras permitiría. De esa forma, el autor defiende que la enseñanza reflexiva del conocimiento lingüístico se introduzca como una *continuidad deseable* de las inquietudes epilingüísticas que tienen los estudiantes sobre sus estrategias de decir al llevar a cabo actividades de comprensión o producción de textos.

Por otro lado, en las actividades metalingüísticas, la reflexión tiene la finalidad de establecer generalizaciones que permitan categorizar el funcionamiento discursivo introduciendo algún tipo de metalenguaje. Para esa construcción, las actividades metalingüísticas implican necesariamente la mediación de los instrumentos conceptuales de las diferentes teorías lingüísticas (Geraldi, 1991). Según el autor, estas actividades constituyen espacios en que los estudiantes son puestos a (co)construir conocimiento sobre la lengua desde una perspectiva más generalizante y explícita —verbalizada—.

Geraldi (1996) sostiene que ambos tipos de actividades pueden beneficiar el desarrollo de las capacidades de lenguaje de los estudiantes y ser, a su vez, una vía significativa para el ingreso del conocimiento lingüístico-discursivo a la enseñanza de la comprensión y de la producción de textos. Sin embargo, el autor subraya la importancia de hacer anteceder el trabajo inductivo de las actividades epilingüísticas al trabajo deductivo de síntesis, sistematización y generalización que desencadenan las actividades metalingüísticas. Sus propuestas ponen el énfasis en la praxis de lenguaje, pues se basan en una concepción no disociada del uso lenguaje y de la reflexión sobre sus formas, esto es, las actividades epilingüísticas y las metalingüísticas deben buscar ser una proyección de las inquietudes y necesidades espontáneas de los alumnos al interactuar con los textos en el aula. Por ello, su foco debe estar, en primer lugar, en aquellos recursos expresivos o saberes lingüístico-discursivos que los alumnos necesitan para producir su discurso y, en segundo lugar, en aquellos aspectos que más contribuyan a la comprensión de los procesos de negociación de sentido, aquellos vinculados al funcionamiento pragmático y discursivo de los textos (Geraldi, 1996).

El trabajo de Lopes Pontara y Lopes Cristovão (2017) justifica la incorporación de actividades epilingüísticas y metalingüísticas que dan lugar a la práctica del análisis lingüístico al desarrollo de SD para la enseñanza de un género en LE. Las autoras enfatizan el aporte de esta tipología de actividades a la planificación docente y recomiendan su articulación con las demás propuestas de la ingeniería didáctica del ISD. En ese contexto, defienden que estas sean utilizadas para enseñar conocimientos lingüístico-discursivos que sirvan a la comprensión de textos concretos y que permiten discutir las relaciones entre unidades lingüísticas, efectos de sentido y contextos de uso. Además, dan cuenta de que este tipo de actividades son un aporte beneficioso en tanto formas de introducir el conocimiento sobre el lenguaje para la instrumentalización de los estudiantes en cuanto al dominio de los géneros textuales.

Metodología de producción de los datos sobre la actividad metalingüística

Experiencias de acceso a la actividad metalingüística en contextos de enseñanza

Los aspectos metodológicos relacionados con la indagación sobre la actividad metalingüística están revestidos de una relevancia especial, debido a la complejidad de la acción psicolingüística de producir o de comprender un texto, lo que dificulta el uso de instrumentos que puedan interferir en su desarrollo regular (Camps *et al.*, 2000; Castelló, 2000). Esta dificultad se refuerza al adoptar una concepción sociocultural y situada de la actividad metalingüística, que asume que sus componentes y movimientos están fuertemente ligados al contexto de cada acción de lenguaje (Pittard y Martlew, 2000), lo que invalida el uso de técnicas que puedan introducir variables extrañas a la actividad típica del individuo e implica, además, que el análisis de los datos debe prestar atención a la interacción lingüístico-discursiva mediadora del pensamiento verbalizado al aplicarlas (Smagorinsky, 2001). Eso explica, al menos en parte, la existencia de pocos estudios empíricos sobre la actividad metalingüística que estén hechos desde una perspectiva pragmática o discursiva del lenguaje (Brandt, 1992; Pittard y Martlew, 2000; Pinheiro Della Giustina y De Feritas Rossi, 2008; Hanel Dias, 2018; Esteves Neves, 2015; Claro Flôres 1994; Castro Trigo Coimbra, 2011). Muchos menos aún se relacionan con el aprendizaje del portugués como LE o L2 (Carvalho y Silva, 2008).

El desarrollo de técnicas de recolección de datos sobre el pensamiento humano tiene una trayectoria histórica que se remonta a la Grecia clásica. Esa tradición epistémica se continuó a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX, con el trabajo de diferentes filósofos preocupados por definir el funcionamiento del pensamiento humano (Ericsson, 2003). Sin embargo, las investigaciones sobre la temática se profundizan con el trabajo del psicólogo conductista John Watson, quien, a principios del siglo XX, se abocó a perfeccionar las técnicas experimentales de recopilación de *informes* del pensamiento al realizar una tarea y configuró los primeros protocolos verbales —*verbal reports*— (Ericsson, 2003).

Trabajos posteriores, como los de Anders Ericsson y Herbert Simon (1984), lograron demostrar la confiabilidad de los protocolos verbales

desarrollados en tareas bien definidas y probaron la ausencia de variación en el comportamiento de participantes que los realizaron respecto de otros que trabajaron en condiciones normales. Ericsson (2003) señala que uno de los errores que podría distorsionar la calidad de los resultados de esos protocolos sería pedir a los individuos que verbalizaran descripciones detalladas de su pensamiento en lugar de plantear apenas una exteriorización simple. Asimismo, sus trabajos defienden la mayor confiabilidad de los protocolos verbales concomitantes al desarrollo de las tareas. Por otro lado, Camps (2003) defiende el beneficio metodológico de utilizar protocolos concomitantes y retrospectivos de forma complementaria siempre que los últimos se lleven a cabo poco después de finalizadas las tareas.

Los protocolos verbales han sido de gran utilidad para las investigaciones sobre la adquisición de L2 en las últimas décadas, particularmente en los estudios dirigidos a verificar el impacto de la atención y de la consciencia en el proceso de aprendizaje (Camps, 2003). Varios de ellos se desarrollaron bajo la influencia de la *noticing hypothesis* de Richard Schmidt (1990). Estos instrumentos también fueron útiles para formular modelos cognitivistas sobre el procesamiento de la escritura y la lectura, por ejemplo, el de Linda Flower y John Hayes (1984). Entretanto, como informa Peter Smagorinsky (2001), el surgimiento de los estudios sobre literacidad a partir de 1990, así como la popularización de la teoría sociocultural de Vygotsky, provocaron un giro epistémico en el relevamiento de la actividad interna de regulación de la producción de lenguaje. Así, esta corriente teórica llevó a los estudiosos a reconocer que los procesos mentales, por estar mediados por artefactos culturales y orientados hacia actividades sociales, se ubican en un espacio interpsicológico (Camps y Milian, 2000; Dolz y Erard, 2000). Esto se traduce, para la metodología, en el reconocimiento del carácter coconstruido de los procesos cognitivos propiciados por las diferentes técnicas de indagación de la actividad mental. Según esta visión, la información producida en las interacciones experimentales no puede entenderse como un reflejo de lo que ocurre en la mente con regularidad, sino como una muestra de los elementos movilizados por la interacción que la aplicación del protocolo u otro procedimiento suscita (Dolz y Erard, 2000; Smagorinsky, 2001).

Esta perspectiva no ignora la utilidad de las técnicas de producción de datos por verbalización introspectiva, sino que reorienta la atención del análisis hacia el papel del lenguaje bajo la premisa vygotskyana de que el pensamiento está mediado por instrumentos semióticos que reconfiguran su organización (Bronckart, 2009a; 2009d; Vygotsky, 1987). Así, el área obligada de interés del investigador se sitúa en la interfaz entre pensamiento y lenguaje en el marco de las condiciones sociohistóricas de producción del discurso del participante —quién habla, cuándo, para quién, con qué expectativas, en qué contexto institucional y de poder, entre otras— (Smagorinsky, 2001). Ese cambio de perspectiva ha posibilitado la ejecución de otras técnicas y

configuraciones interactivas que se centran en la actividad metalingüística que se hace tanto interna e individualmente como externa y grupalmente, ya que se reconoce la inevitable naturaleza contextual de cualquier configuración de interacción, cuyo conocimiento histórico y dialógico permiten al investigador desarrollar y validar sus análisis (Smagorinsky, 2001).

Camps *et al.* (2000) y Dolz y Schneuwly (2004a) han optado por registrar interacciones entre los estudiantes durante la producción de textos en grupos, pues esta técnica permite recolectar evidencias de actividad metalingüística negociada de forma verbal, que ocurre en simultáneo a la producción textual. Sin embargo, Camps *et al.* (2000) señalan como debilidad de este método el hecho de que el trabajo en grupo aumenta y enriquece la actividad metalingüística de los estudiantes debido a la necesidad de negociar la toma de decisiones sobre el texto, mientras que no permite dar cuenta de la actividad metalingüística individual. Las investigaciones de Brandt (1992) y de Pittard y Martlew (2000) desdoblaron los protocolos verbales al proponer a los participantes la verbalización del pensamiento durante producciones escritas reales en el marco de sus actividades cotidianas. Según Pittard y Martlew (2000, p. 115), estas interacciones no deben entenderse como verbalizaciones del pensamiento, sino como reportajes públicos o entrevistas en las que el investigador no está físicamente presente, aunque se configure, sí, como interlocutor o destinatario del discurso del participante.

Las investigaciones de Allal (2000) y Camps *et al.* (2000) utilizan el análisis de las transformaciones de versiones sucesivas de textos escritos por estudiantes participantes, en el entendido de que esas reformulaciones funcionan como indicadores de los aspectos más destacados de su actividad metalingüística. Según Geraldí (1996) y Allal (2000), al analizar adiciones, supresiones, sustituciones y reorganizaciones de unidades lingüísticas se puede obtener evidencias de los intentos del estudiante por aplicar convenciones o conceptos aprendidos a la producción de sus textos. Esas marcas son, según Allal (2000), indicaciones de operaciones psicológicas de revisión, verificación, comparación y evaluación hechas, en general, de manera inconsciente y que no podrían ser inferidas por otras técnicas de recolección de datos. Según Camps *et al.* (2000, p. 113), la utilización de estos datos también es útil para establecer triangulaciones con evidencias de la actividad metalingüística producidas en entrevistas. Sin embargo, esta técnica se limita a la producción de textos orales o escritos en que es posible registrar las versiones sucesivas y compararlas, algo que resulta imposible en relación con los procesos de comprensión oral o escrita.

Finalmente, numerosos estudios sobre la actividad metalingüística que asumen una perspectiva discursiva o pragmática del lenguaje (Pinheiro Della Giustina y De Feritas Rossi, 2008; Hanel Dias, 2018; Esteves Neves, 2015; Claro Flôres, 1994; Castro Trigo Coimbra, 2011) utilizan entrevistas semiestructuradas, tanto generales —que exploran las representaciones de los

estudiantes sobre el uso del lenguaje— como específicas —hechas después de la producción o de la comprensión de textos—, a fin de acceder a las representaciones movilizadas por los participantes para conceptualizar esos procesos. Esta técnica parece ser la más apropiada para la apreciación de la actividad metalingüística que acompaña la práctica de escritura o de lectura, ya sea por su menor impacto en el desarrollo normal de esas actividades como por la posibilidad de propiciar una perspectiva menos reductora sobre esos procesos. No obstante, una de las principales limitaciones de las entrevistas retrospectivas a la producción o comprensión de un texto es que solo permiten acceder a aquellas representaciones plenamente conscientes. De esta manera, ya que no todas las operaciones de regulación metalingüística se hacen de forma reflexiva y autopercebida, no es válido afirmar que un aspecto no haya sido objeto de regulación solo porque no haya sido mencionado en este tipo de entrevista (Castelló, 2000).

La técnica de producción de datos utilizada en esta investigación

El historial presentado antes nos permitió ver las posibilidades metodológicas más destacadas para abordar la actividad metalingüística en la lectura y en la escritura de textos de diferentes géneros, así como reconocer las adaptaciones que requiere el uso de esas técnicas a la hora de trabajar a partir de una concepción sociocultural del pensamiento y de la interacción.²⁰ Además de tener eso en cuenta, buscamos elaborar una propuesta metodológica compatible con una concepción de la escritura y de la lectura como prácticas sociales contextualizadas y, por último, pretendimos que la actividad de investigación no modificara sensiblemente el ambiente de enseñanza y que, a su vez, favoreciera los procesos de aprendizaje. En este punto, definimos la entrevista semiestructurada como técnica más adecuada para analizar los procesos de desarrollo de la actividad metalingüística de los estudiantes participantes, que ha de llevarse a cabo en dos momentos clave de las SD sobre escritura y lectura implementadas. Así, una primera entrevista se hizo inmediatamente después de escribir o leer un texto del género que iba a ser enseñado y al inicio de la SD y una segunda inmediatamente después de escribir o leer un texto del género que había sido enseñado al finalizar la SD.²¹

20 Una versión más desarrollada de parte de nuestra propuesta metodológica puede ser consultada en Díaz y Quevedo-Camargo (2020).

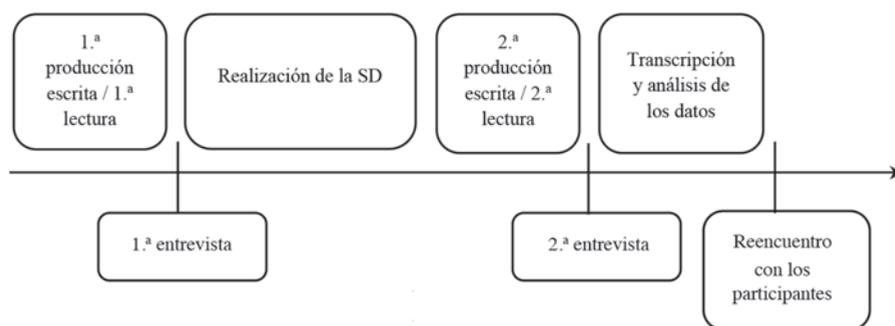
21 Siguiendo las propuestas de Elboj y Gómez (2001) en relación con adoptar una metodología dialógica de producción de los datos en investigaciones de tipo cualitativo, luego de realizar las transcripciones de las entrevistas y analizar los resultados, presentamos el material a los estudiantes participantes de forma individualizada, a fin de conocer sus

La entrevista posterior a la actividad de escribir o de leer permite, en primer lugar, obtener información sobre la actividad metalingüística sin que se interfiera de forma sustancial en el proceso de lectura o de escritura, respetando su funcionamiento auténtico. A su vez, el discurso obtenido en esas entrevistas es más apropiado para el análisis debido a su complejidad, que enriquece la apreciación de los diversos procesos implicados en la regulación metalingüística. Además, estas entrevistas son una instancia de intercambio interesante para los estudiantes participantes, pues, en estas, ellos pueden reelaborar sus representaciones y reflexionar sobre el proceso de escritura o de lectura, así como reconstruir, en la práctica, sus conocimientos sobre los géneros y sobre el funcionamiento del lenguaje en general. Finalmente, la riqueza del discurso vertido en las entrevistas permite hacer inferencias respecto de los diferentes niveles de consciencia de las representaciones movilizadas en la actividad metalingüística, así como indagar sobre la relación entre el funcionamiento de esas operaciones y la utilización de los términos metalingüísticos que las posibilitan.

Vale resaltar que, como se verá en la siguiente sección, los contextos en los que se hicieron estas entrevistas fueron disímiles en cuanto al papel de la lengua meta —L₂ o LE— y al de la L₁ de los estudiantes. En el caso de la experiencia en contexto del portugués como L₂, que fue desarrollada en Brasil, y dado que se trabajó con estudiantes de nivel intermedio con amplias capacidades comunicativas en esta lengua, las entrevistas fueron llevadas a cabo en portugués. En la experiencia en contexto del portugués como LE, que tuvo lugar en Uruguay, y dado que se trataba de estudiantes que no contaban, en su mayoría, con estudios previos en la lengua meta y poseían bajas capacidades de interacción en esta lengua, las entrevistas fueron llevadas a cabo en español. La elección del portugués en el primer caso obedeció, también, a la voluntad de dar continuidad a las prácticas habituales de enseñanza en el contexto, dado que las interacciones en el aula se daban regularmente en portugués. La elección del español en el segundo caso no se correspondió con la lengua utilizada en clase, que era el portugués, pero las dificultades de los estudiantes para producir textos orales en esa lengua nos obligaron a realizar una distorsión necesaria respecto del tipo de interacción más común en ese contexto.

opiniones. En esas instancias, no recogimos apreciaciones que nos obligaran a descartar ninguna de nuestras propuestas de análisis; al contrario, las opiniones de los estudiantes participantes reforzaron la validez de las reflexiones desarrolladas.

Figura 2. Aplicación de técnicas de producción de datos



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la caracterización de Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto Rosa y Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi. (2006), las entrevistas fueron semiestructuradas, pues configuraron una interacción abierta, aunque guiada por cuestionarios elaborados con anterioridad, uno para la escritura y otro para la lectura (recuadros 1 y 2). En esos cuestionarios, se buscó obtener información sobre la actividad metalingüística de los estudiantes a partir de los conceptos a los que ellos mismos pudieran acceder de manera consciente sobre su proceso de escritura o de lectura. Por ello, las preguntas fueron de carácter muy general y sin vocabulario técnico, aunque buscaran, sí, promover la recordación de procesos de reflexión o de mediación a través de conceptos, estrategias, emociones, asociaciones, etcétera.

Recuadro 1. Cuestionario de guía para la entrevista posterior a la producción escrita²²

1. ¿Crees que tu texto presenta argumentos al lector? ¿Cuántos argumentos y cuáles fueron?
2. ¿Por qué presentaste esos argumentos? ¿Son ideas tuyas o las presentaste como ideas de otros? ¿O no mencionaste a otras personas?
3. ¿Cómo presentaste esos argumentos? ¿De qué forma?
4. ¿Recuerdas haber usado alguna expresión en particular? ¿Por qué elegiste esa expresión?
5. ¿Reformulaste alguna parte del texto o tuviste que pensar más antes de escribirlo? ¿Recuerdas por qué?
6. Al presentar las ideas ¿escribiste algún pasaje que te haya gustado más o que te haya dejado satisfecho? ¿Por qué?
7. ¿Hubo alguna parte que te hizo sentir incómodo o que no te gustó?
8. ¿En algún momento te faltaron palabras o expresiones? ¿Para qué serían?
9. ¿Crees que te detuviste a pensar mientras escribías? ¿Mucho, bastante, poco, nada?
10. ¿En cuáles aspectos pensaste más?
11. ¿Necesitaste recuperar algo de la memoria que no era de fácil acceso?
12. ¿Alguna idea te ayudó a escribir tu texto?
13. ¿Recordaste algún objeto, persona o situación durante la escritura?
14. ¿Recordaste algo que aprendiste antes al escribir el texto?

Fuente: elaboración propia.

22 Para facilitar la tarea del lector, este cuestionario, que fue realizado originalmente en portugués, fue traducido al español en este volumen.

Recuadro 2. Cuestionario de guía para la entrevista posterior a la lectura

1. ¿Piensas que se trata de un buen texto?
2. ¿Te parece que está bien organizado?
3. ¿Te parece que el texto tiene buenas fuentes?
4. ¿Tuviste que releer algún fragmento del texto o quedártelo pensando antes de seguir leyendo? ¿Te acordás por qué?
5. ¿Recuerdas haber fijado la atención en alguna expresión en particular? ¿Por qué te fijaste en esa expresión?
6. ¿Algún aspecto o sección del texto te llamó la atención durante la lectura? ¿Por qué?
7. Al leer el texto ¿hubo alguna parte que te gustó más o que te pareció buena? ¿Por qué?
8. ¿Hubo algún pasaje que te incomodó o que no te gustó?
9. ¿Hubo algún pasaje en que sentiste que no estabas entendiendo? ¿Por qué?
10. ¿En algún momento te faltó conocer alguna palabra en particular? ¿Por qué no la podías entender?
11. ¿Piensas que te detuviste a pensar en aspectos del texto? ¿Mucho, bastante, poco, nada?
12. ¿En qué aspectos pensaste más durante la lectura?
13. ¿Fue necesario que trataras de recuperar algo de la memoria que no estaba al alcance fácilmente para poder comprender el texto?
14. ¿Alguna idea en particular te ayudó a leer y comprender el texto?
15. ¿Recordaste algún objeto, alguna persona o alguna situación durante la lectura?
16. ¿Recordaste algo que hayas aprendido antes, al leer el texto?

Fuente: elaboración propia.

Como se dijo, de acuerdo con las propuestas del ISD respecto a la elaboración de al menos dos producciones textuales en una SD (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993; Lopes Cristovão y Stutz, 2011), una al inicio del trabajo y otra al final, consideramos que esas etapas eran las más apropiadas para la producción de los datos. Sin embargo, el fundamento de esta sucesión se basa, principalmente, en el *método genético-experimental* propuesto por Vygotsky (2009a), que propone observar la evolución de comportamientos humanos no consolidados que emergen bajo la mirada del investigador. De acuerdo con Vygotsky (2009c), el conocimiento de la génesis de los procesos humanos y de sus sucesivas etapas de desarrollo bajo los efectos de ciertos estímulos o aprendizajes permite esbozar posibles explicaciones de los factores dinámico-causales subyacentes. Michael Cole y Sylvia Scribner (2009) se refieren a estos trabajos como estudios sobre el desarrollo, es decir, un tipo de investigación que intenta explicar la historia de un proceso de cambio considerando su origen, su trayectoria y los procesos involucrados.

Llevado a nuestra investigación, el objetivo de las entrevistas fue obtener posibles evidencias cualitativas de transformaciones en la actividad metalingüística de los estudiantes participantes, teniendo en cuenta el posible impacto de los procesos de enseñanza. Así, los datos producidos en las entrevistas anteriores a las SD buscaron establecer un diagnóstico de la situación inicial de la actividad metalingüística de cada participante. Los datos obtenidos en las entrevistas posteriores a la realización de las SD buscaron reconocer cambios en el desarrollo de esa actividad, atendiendo el alcance de las operaciones mencionadas, el contenido de las representaciones conscientes movilizadas y los instrumentos semióticos mediadores de esa actividad.

Los contextos de enseñanza, el papel del investigador y la selección de los participantes

Los procesos de enseñanza que fueron analizados se dieron en dos contextos diferentes. El primero de ellos, llevado a cabo durante 2019, fue un curso de preparación del Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras), ofrecido en el Núcleo de Estudio e Investigación en Português para Extranjeros de la Universidad de Brasilia. Este curso tenía una duración de un semestre, con dos encuentros semanales de una hora y media y se dirigía a preparar estudiantes que hubieran realizado, por lo menos, dos cursos de portugués anteriores —básico e intermedio—. El objetivo era dar a conocer a los estudiantes herramientas que los auxiliaran a rendir dicho examen, en el que se los evalúa por la producción escrita de cuatro textos de diferentes géneros y por una entrevista oral. Por ello, el curso tenía un diseño que daba un papel preponderante al trabajo con la escritura.

Como el examen Celpe-Bras se les exige a los estudiantes extranjeros residentes en Brasil para concluir sus estudios de grado y posgrado, algunos de los participantes del curso eran estudiantes de esa universidad, aunque otros eran, también, profesionales en actividad residentes en Brasil. El componente común de la población de este curso era que poseían un nivel de instrucción equivalente al grado universitario —u otro de educación superior— o de posgrado. En cuanto a las edades, había algunos estudiantes de entre veinte y treinta años y otros de entre treinta y cuarenta. Es importante señalar que, en este contexto institucional, dado que tenía lugar en Brasil, los estudiantes se encontraban aprendiendo una L2 —una lengua con un estatuto oficial fuera del aula, con la que continuaban interactuando en diferentes contextos, además del contexto del curso—.

Por otro lado, el contexto de enseñanza de la segunda experiencia, llevada a cabo en 2020, fue un curso de comprensión lectora de portugués, ofrecido como unidad curricular optativa de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay. Este curso, con duración de un semestre, una clase semanal de dos horas y actividades en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), se dirigía a preparar a los estudiantes para desarrollar su capacidad para comprender textos escritos en portugués, de géneros del ámbito académico y profesional. En este caso, a los estudiantes no se les exigía contar con estudios previos en portugués, y, en su mayoría, no habían hecho cursos de esta lengua antes. Por lo tanto, se trataba de estudiantes de grado, en general, en fase intermedia, estudiando portugués como LE —como una lengua en la que no interactuarían, necesariamente, fuera del aula—. Las franjas etarias rondaban entre los veinte y los treinta años, en su mayoría, y entre los treinta y los cuarenta años en algunos casos restantes.

En ambos cursos, trabajé como profesor asistente del responsable del curso. Asimismo, en ambos casos, fue posible diseñar y aplicar íntegramente las SD que son el contexto de la investigación. En el caso de la SD para la escritura de un artículo de opinión, las clases fueron impartidas en su totalidad por el responsable de la investigación, mientras que, en el caso de la SD para la lectura de una noticia, las clases fueron dictadas en conjunto con la docente encargada. Además de ello, como investigador responsable, llevé a cabo todas las entrevistas. En este punto, es importante destacar que el haber participado de ambos cursos como profesor asistente minimizó la distorsión que la investigación podría haber ocasionado respecto del funcionamiento normal de los cursos, ya que mi papel en la actividad cotidiana fue más la de un docente que la de un investigador externo. Además, las instancias de entrevista buscaron mantener ese tipo de interacción relajada

y familiar con uno de los profesores del curso para dejarles claro a los estudiantes que no se trataba de una evaluación.²³

Los estudiantes participantes fueron seleccionados siguiendo dos criterios. El primero de ellos fue que hubieran participado de las SD en su totalidad, es decir, que hubieran participado de todos o casi todos los encuentros presenciales y que hubieran realizado todas las tareas propuestas en la plataforma virtual, en el caso de los estudiantes del curso de comprensión lectora. Además de ello, al invitar a los posibles participantes a colaborar con la investigación, se buscó obtener estudiantes de franjas etarias diferentes, ya que esa era una de las características de ambos grupos de estudiantes.

El procedimiento de análisis de los datos

Al analizar los datos, se prestó especial atención a los cambios cualitativos observados en la actividad metalingüística de los participantes, esto es, al desarrollo en curso durante la investigación (Vygotsky, 2009b). Esos análisis tuvieron como unidad los contenidos de la actividad metalingüística referidos en las entrevistas, estuvieran o no organizados por un metalenguaje científico. Así, se buscó identificar los instrumentos conceptuales y semióticos que los estudiantes manifestaron haber utilizado conscientemente al escribir o leer un texto. Con relación a ese aspecto, se consideró que la actividad metalingüística opera en un continuo situado entre acciones deliberadas, verbalizadas interiormente y conscientes y actos espontáneos automáticos (Camps *et al.*, 2000). Por ello, se entendió que los recuerdos de los estudiantes sobre sus procesos de escritura o de lectura eran evidencias de las representaciones conscientes que funcionaron como instrumentos de regulación de su accionar discursivo (Camps y Milian, 2000; Castelló, 2000).

Sin embargo, no se trabajó sobre el presupuesto de que fuera posible establecer un límite claro entre las recordaciones de procesos de regulación y reflexiones metalingüísticas elaboradas durante las propias entrevistas. De hecho, teniendo como antecedentes las reflexiones de Pittard y Martlew (2000) y Dolz y Erard (2000), se consideró que la verbalización de reflexiones realizadas durante las entrevistas también era una forma válida de conocer la evolución de la actividad metalingüística de los participantes y los instrumentos de regulación puestos en práctica en cada una de las instancias de la investigación. Como se dijo, fueron categorizados como datos tanto los contenidos movilizados en el discurso de los estudiantes como su discretización por diferentes unidades de lenguaje —palabras o

23 Antes de decidir participar de la investigación, los estudiantes recibieron una hoja de consentimiento informado que describía todas las características del estudio, así como la forma en que los datos iban a ser analizados y publicados y los derechos de los participantes en cuanto voluntarios no obligados. Esas hojas fueron firmadas posteriormente.

frases— (Vygotsky, 2009a; Bronckart, 2009b), aunque no todas ellas recurrieran a terminología técnica del campo de la lingüística (Camps *et al.*, 2000). No obstante, sí se prestó atención al tipo de terminología utilizada en cada momento de la investigación y a la relación aparente entre el uso de ese metalenguaje y las características de la actividad metalingüística que este posibilitaba en cada participante.

Finalmente, para lograr una comprensión más específica de los datos, las representaciones manifestadas en la entrevistas se clasificaron según su relación con los diferentes aspectos de análisis del texto a que cada una se refería —culturales, situacionales, de organización, lingüístico-discursivos—, así como su papel como soporte regulatorio de las operaciones de textualización relacionadas con las diferentes capacidades de lenguaje que la teoría del ISD propone —capacidades de significación, de acción, discursivas y lingüístico-discursivas—.

Evidencias del desarrollo de la actividad metalingüística en la escritura y la lectura en la universidad

Aprender a escribir un artículo de opinión

El proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza del artículo de opinión que se analizará en esta sección tuvo como base, tal como lo sugiere la ingeniería didáctica del ISD, la elaboración de un modelo didáctico que estableciera las dimensiones enseñables de ese género, la definición de las capacidades de lenguaje que se tendría como objetivo desarrollar y la planificación de una SD concebida a partir de las capacidades ya consolidadas de los estudiantes, detectadas en la primera producción de diagnóstico, y dirigida a enseñarles aquellas operaciones y conocimientos que mostraron desconocer o conocer parcialmente.²⁴ Esa SD fue aplicada en un curso de portugués como L2 semestral, de modalidad presencial, con dos encuentros semanales de una hora y media, en un grupo de ocho integrantes adultos. El curso en el que la SD se insertaba, dictado en el Núcleo de Enseñanza e Investigación en Portugués para Extranjeros de la Universidad de Brasilia, buscaba preparar a los estudiantes para rendir el examen de competencia Celpe-Bras. Uno de sus objetivos fue que los estudiantes aprendieran acerca de la escritura de un conjunto de géneros secundarios del ámbito público, dentro de los cuales se encontraba el artículo de opinión. La SD fue aplicada durante un mes de ese semestre, en un total de doce encuentros.²⁵

El proceso de planificación de la SD resultó en la definición de algunas dimensiones del género que serían focalizadas durante los encuentros con los estudiantes. Estas fueron:

-
- 24 Una versión detallada de esta propuesta didáctica específica puede ser consultada en Díaz (2019) y Díaz y Quevedo-Camargo (2021a).
- 25 Parte del trabajo de campo realizado en este contexto fue utilizado como fuente de producción de datos para mi tesis de maestría (Díaz, 2019). Ese trabajo también está dedicado al análisis de la actividad metalingüística, aunque restringida a aspectos más específicos y recurriendo a técnicas no utilizadas en esta investigación (Díaz y Quevedo-Camargo, 2020).

- el papel del artículo de opinión en las esferas política y periodística como medio para el debate ideológico (dimensión relacionada con las capacidades de significación);
- la presencia de una posición definida sobre la temática, opuesta o complementaria a otras posiciones posibles (dimensión relacionada con las capacidades de acción);
- la posibilidad de contar con una organización basada en argumentos, contraargumentos, ejemplos y explicaciones de apoyo (dimensión relacionada con las capacidades discursivas), y
- la presencia de expresiones que manifiestan la responsabilidad por las opiniones emitidas —verbos epistémicos, pronombres posesivos—, que establecen relaciones lógicas entre segmentos del texto o voces mencionadas —conectores lógicos— y que transmiten evaluaciones sobre lo dicho —sustantivos, adjetivos, modalizaciones— (dimensión relacionada con las capacidades lingüístico-discursivas).

Esas dimensiones fueron abordadas en los diferentes módulos de la SD, tanto por medio del aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos relacionados con ellas como por su puesta en práctica. En esta sección, nos detendremos sobre las actividades dedicadas a enseñar en la clase esos conocimientos, de forma significativa, mediante actividades incitadoras de la reflexión sobre el lenguaje —epilingüísticas y metalingüísticas—. Como se verá, las actividades epilingüísticas fueron más numerosas, dado su carácter exploratorio, y las actividades metalingüísticas fueron menos frecuentes, por su carácter de síntesis del conocimiento abordado. Como se muestra en los próximos recuadros, esas actividades abordaron todo tipo de conocimientos, no solo los relacionados con los aspectos lingüístico-discursivos de los textos, sino también con las dimensiones culturales, situacionales y retóricas del género *artículo de opinión*. Vale destacar que estas actividades fueron presentadas a los estudiantes en la lengua meta y que las discusiones entre pares y con el grupo general también se desarrollaron en esa lengua, dado el nivel avanzado de los estudiantes.

Recuadro 3. Actividad epilingüística sobre el papel del artículo de opinión en el marco de una polémica social (dimensión relacionada con las capacidades de significación)²⁶

1. Mira el video con el informe del Informativo Nacional de la Globo sobre la presentación del proyecto de reforma de la previsión social y responde:
 - a. ¿Por qué la reforma parece necesaria?
 - b. ¿Cuáles serían sus consecuencias?
 - c. ¿Todos se verán afectados por ella?
2. Discute con tu compañero cuáles podrían ser las consecuencias positivas y las negativas de la reforma de acuerdo con su opinión.
3. ¿Qué personas, instituciones o grupos sociales, en el Brasil actual, podrían asumir posiciones a favor o en contra de la reforma de la previsión social.



Fuente: elaboración propia.

²⁶ Para facilitar la tarea del lector, las consignas de las actividades epilingüísticas y metalingüísticas presentadas en esta sección fueron traducidas al español. En su formato original, los estudiantes las recibieron y las realizaron en portugués.

Recuadro 4. Actividad epilingüística sobre el papel social del autor de un artículo de opinión y sobre su posición específica (dimensión relacionada con las capacidades de acción)

1. Los tres fragmentos de texto seleccionados fueron publicados en las ediciones impresas y *on-line* del diario Folha de São Paulo. Haz una lectura rápida de cada uno y responde el cuestionario con *verdadero* o *falso*. Reescribe las opciones falsas.

Los textos:

- a. Abordan aspectos relacionados con la vida particular de los autores.
 - b. Tratan el mismo tipo de temas.
 - c. Parecen tener el propósito fundamental de informar sobre el tema.
 - d. Abordan temas de consenso social o de acuerdo general en la sociedad.
 - e. No tienen una presencia destacada del autor.
2. A partir de la lectura de los fragmentos de cada artículo, conversa con tu compañero cuál parece ser la opinión principal presentada en cada texto. ¿Fue fácil inferir esa opinión? ¿Cuál será el motivo de esa facilidad?

Fuente: elaboración propia.

Recuadro 5. Actividad metalingüística sobre la escritura de argumentos, ejemplos y explicaciones de apoyo (dimensión relacionada con las capacidades discursivas)

1. Después de analizar la forma en que los autores de los textos entrelazan argumentos a favor y en contra de su tesis en sus artículos de opinión, escribe con tu compañero una regla práctica que explique las conclusiones a las que llegaron.

Al escribir un artículo podemos...

Esto nos sirve para...

Teniendo cuidado de no...

Fuente: elaboración propia.

Recuadro 6. Actividad epilingüística sobre la utilización de expresiones de modalización (dimensión relacionada con las capacidades lingüístico-discursivas)

1. En el fragmento del texto de Rodrigo Carneiro Munhoz Coimbra, ¿qué efecto piensas que las expresiones destacadas provocan en el lector?

«**Todos** los datos que alimentan a la urna electrónica, así como **todos** los resultados producidos, están protegidos por una firma digital. **Es imposible** modificar los datos de candidatos y de electores presentes en la urna, por ejemplo. De la misma forma, **no es posible** modificar el resultado de la votación contenido en el boletín de la urna o en el registro de las operaciones hechas por el software (Log) o incluso por el archivo de Registro Digital del Voto (RDV), entre otros archivos producidos por la urna, ya que **todos** están protegidos por la firma digital.»

Fragmento del texto «Por qué la urna electrónica es segura»,
de Rodrigo Carneiro Munhoz Coimbra (2019),
analista judicial del Tribunal Superior Electoral

2. Imagina una situación opuesta, en la que el autor quisiera transmitir inseguridad sobre los mismos hechos. ¿Qué expresiones podrían sustituir a las que están en negrita?

Fuente: elaboración propia

Estas actividades fueron realizadas en pequeños grupos y luego fueron discutidas con la clase en su conjunto. Así, se constituyeron momentos de intercambio verbal, cuya temática fue el funcionamiento del lenguaje en sus diferentes dimensiones. Esas interacciones son espacios de coconstrucción de conocimiento en diferentes niveles de generalización, ya que el profesor no expone saberes, sino que presenta actividades que inducen a los alumnos a encontrarlos y, una vez que lo hacen, a retroalimentar sus hallazgos con los de los demás y también con la visión más especializada del docente. Como sostienen Dolz y Erard (2000), estas actividades estimulan la actividad metalingüística en su forma exteriorizada y permiten que el grupo intercambie y construya herramientas de sustentación de esa actividad.

Evidencias de los procesos de aprendizaje

Como se explicó en el capítulo 4, la técnica utilizada para producir datos sobre la actividad metalingüística de los participantes fue la de entrevistas semiestructuradas posteriores a la producción escrita de un texto llevadas a cabo en dos oportunidades, una antes de que los estudiantes realizaran la SD y sus diferentes módulos y otra luego de que esta hubiese finalizado. Eso implicó que el lapso entre ambas entrevistas fuera de, aproximadamente, treinta días. Además, cabe recordar que se trataba de la misma consigna de escritura, la misma temática y la producción de un texto del mismo género, el artículo de opinión.²⁷

En esta sección, presentamos las entrevistas de dos estudiantes participantes de sexo femenino. La que denominamos Estudiante 1 es una estudiante de entre veinte y treinta años, con estudios de grado en fase intermedia. La Estudiante 2 tiene entre treinta y cuarenta y estudios de posgrado concluidos.

El análisis que se presenta a continuación busca reconocer posibles cambios en la actividad metalingüística de esas estudiantes que puedan estar motivados por el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos sobre el género. En ese sentido, esos cambios podrían ser interpretados como indicios de procesos de desarrollo de las capacidades de lenguaje, es decir, de interiorización de formatos socialmente construidos de estructuración de las acciones de lenguaje (Bronckart y Dolz, 1999). También podrían ser indicios de procesos de concientización de las operaciones psicolingüísticas hechas al producir un texto, es decir, de evolución de la actividad metalingüística plenamente consciente.

Si analizamos, en primer lugar, las referencias a la existencia de posiciones contrarias sobre la temática respecto de la que cada estudiante adoptó en su artículo de opinión, vemos que, frente a preguntas similares de las entrevistas, en las segundas se describe una mayor preocupación por la existencia de otras personas en el contexto de construcción del discurso que poseen opiniones diferentes a aquellas que las estudiantes defendieron en sus textos.

27 La consigna de escritura con la que se trabajó durante toda la propuesta y a partir de la cual los estudiantes produjeron sus textos les pedía que escribieran un artículo de opinión que defendiera la seguridad de la urna electrónica en las próximas elecciones nacionales que sería publicado en un diario de circulación nacional. Se pedía, además, que los estudiantes se colocaran en el rol de un funcionario del Tribunal Superior Electoral de Brasil. Además de esto, para realizar la tarea, los estudiantes contaban con un video informativo sobre el funcionamiento de la urna electrónica en Brasil. Las características de la consigna derivan de una tarea propuesta antes por el examen Celpe-Bras que fue seleccionada como disparador de la SD, ya que se trata del tipo de acciones que los alumnos esperaban aprender a fin de obtener un buen resultado en el examen (ver anexos). Además, la secuencia giró en torno de esta temática por la reciente realización de elecciones en el país y el carácter aún vigente de esa polémica social.

La ampliación de esta presencia del otro en la representación del contexto de escritura de un artículo de opinión muestra que el abordaje de los aspectos sociohistóricos del género permitió que cada estudiante ampliara su percepción del contexto cultural de producción del género y lo hiciera, además, de forma más consciente. Entendemos esto como una evidencia del desarrollo de sus capacidades de significación.

Recuadro 7. Fragmentos de las entrevistas anteriores y posteriores a la SD de las Estudiantes 1 y 2 relativos al reconocimiento de posiciones contrarias a la suya en el artículo de opinión (dimensión relacionada con las capacidades de significación)²⁸

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: Bien. ¿Cómo presentaste esos argumentos, por ejemplo, los presentaste como que eran ideas tuyas o como que eran de otras personas?

Estudiante 1: Primero hablé en primera persona, tratando de brindar seguridad, porque yo soy un... tipo un funcionario, entonces tengo que brindar esa seguridad. Dije que yo estaba seguro de que el ciudadano, aquí (señalando el texto), también dije que el ciudadano con derecho al voto puede tener seguridad de que su voto va a quedar seguro y va a tener el resultado que él colocó... El candidato que él eligió...

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: ¿Mencionaste otras personas en el texto o presentaste todo como tuyo?

Estudiante 1: No, yo mencioné a las personas que tienen dudas, la otra voz (risas), las personas que... yo usé, «aunque mucha gente tenga dudas y no crea en la urna electrónica, el TSE tiene la seguridad de que es una pieza fundamental para el pueblo brasileño, que es justo y que no tiene...». Pero agregué que mucha gente tiene dudas, porque esa es la realidad, mucha gente piensa que eso tiene conexión a internet y es importante que... decir, porque yo no puedo hacer como si no existieran.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: Bien. ¿Tú presentaste varios argumentos, verdad, varias ideas a favor de la seguridad? ¿Cómo presentaste esos argumentos?

28 Para facilitar la tarea del lector, las transcripciones de las entrevistas presentadas en esta sección, realizadas originalmente en portugués, fueron traducidas al español en este volumen.

Estudiante 2: Los presenté no de una forma ordenada, sino que yo escribí todas las ventajas que tiene el sistema, con el objetivo de que los lectores del diario o las personas que tienen acceso y que pueden leer eso se queden tranquilos. Esa era mi idea, transmitirles seguridad.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: ¿Te acordás de cuántos argumentos usaste?

Estudiante 2: Sí, usé dos, pero quise hacer, incluir mi punto, los dos argumentos que yo usé, uno primero sobre la urna, meramente, y en la segunda quise incluir a los lectores, en este caso a la sociedad.

Profesor: ¿En este párrafo aquí?

Estudiante 2: En el segundo, que «es posible que en la actualidad una parte de la sociedad aún no tenga seguridad de la eficacia del sistema». Porque yo quise practicar que un artículo puede ser a favor o en contra a la vez, como para convencer al lector.

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las referencias en relación con el propósito de la escritura de un artículo de opinión realizadas en las entrevistas, también podemos percibir, en ambas estudiantes, una forma diferente de regular la acción de escribir el texto. Si en la primera producción el propósito se describe como convencer e informar, en la segunda producción parece que ambas estudiantes tuvieron en cuenta, de forma consciente, que su principal propósito era argumentar y convencer al lector, para lo que seleccionaron los contenidos más útiles para ese propósito. Este cambio muestra de qué forma el aprendizaje de aspectos relativos a las situaciones de comunicación típicas del género *artículo de opinión* permitió que las estudiantes regularan de forma más consciente la elaboración de sus textos y los adecuaran de forma más precisa al contexto de producción propuesto. Estos cambios pueden ser entendidos como una especificación de sus capacidades de acción.

Recuadro 8. Fragmentos de las entrevistas anteriores y posteriores a la SD de los Estudiantes 1 y 2 relativos a la definición del propósito del texto (dimensión relacionada con las capacidades de acción)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: ¿Cuántos argumentos recordás que colocaste?

Estudiante 1: Cuántos... Coloqué uno que dice que nuestra urna electrónica no tiene acceso a redes. Entonces, a internet. Pienso que es un argumento bien importante que nuestra urna no está conectada a ningún tipo de red. Otro de que nosotros ya hicimos una feria donde muchos tipos de personas, de especialistas en esta área de electrónica, seguridad, *hackers*, vinieran a Brasil y conocieran nuestra urna, intentaran alcanzar, intentaran romper toda nuestra seguridad, pero que no fue posible. Y gracias a ese tipo de cosas fue posible mejorar el sistema de seguridad. Entonces ahí puse que hay, o sea, tengo la certeza de que como Tribunal Superior Electoral tenemos un *standard* de seguridad mucho más... mucho mejor.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: ¿Piensas que tu texto presenta argumentos al lector? ¿Cuántos argumentos tiene?

Estudiante 1: Ese tema de la conexión a internet y ese tema de la, me olvidé... de los *tests* públicos de seguridad que hicieron para que las personas participaran en eso, en la urna electrónica...

Profesor: ¿Por qué presentaste esos argumentos?

Estudiante 1: En realidad, la otra vez presenté más, pero aquí yo solo usé esos dos, sino después las personas van a decir que me quedé argumentando, argumentando y no. Entonces, agarré esos dos porque para mí es muy importante ese tema de la conexión a internet y también son importantes las verificaciones de especialistas que hicieron los tests públicos.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: No entraste directo en el tema entonces...

Estudiante 2: No. Siempre me gusta hacer una introducción porque me acuerdo, introducción, contenido y en la parte final siempre me preocupo de...

Siempre, sí, siempre me preocupo por esas cosas. Entonces comencé con una pequeña introducción, después ya me enfoqué más en el tema y después empecé a hablar específicamente del tema de la seguridad de las urnas electrónicas.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: ¿Piensas que tu texto tiene argumentos esta vez?

Estudiante 2: Sí, pienso que, o sea... que la diferencia con el anterior... yo no había visto la parte teórica de un artículo de opinión, yo hacía con lo que sabía en la parte de redacción, con cierto orden lógico, pero ahora enfatiqué que hay que argumentar y si es posible ampliar sobre la misma idea. Entonces yo aprendí que no es necesario hacer una introducción como hice la vez anterior, fui directo al por qué de la urna electrónica, en este caso.

Profesor: Fuiste directo al tema. ¿Por qué cambiaste de estrategia?

Estudiante 2: Sí, porque antes pensaba que había que hacer una introducción, como los textos formales, pero en los artículos casi siempre se va directo...

Profesor: Dijiste que no perdiste el tiempo, o que perdiste menos tiempo...

Estudiante 2: Sí, menos tiempo porque cuando lo hice pensando cómo introducir un tema, ahí invertí mucho tiempo.

Profesor: Esta vez no hiciste eso.

Estudiante 2: No, fui directo a hablar de la urna electrónica y de la forma que yo tenía que argumentar la información.

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los fragmentos de la entrevista en que indagamos acerca de la forma de organizar los argumentos presentados en sus textos, emerge como novedad, durante la segunda entrevista de ambas estudiantes, la referencia al proceso de regulación consciente de la presentación de información con orientación pragmática diferente —contraargumentos—. Este es un aspecto compositivo del género que las estudiantes desconocían antes de realizar la SD, lo que les permitió hacer más precisas y complejas sus estrategias de organización de los textos, así como volverlas plenamente conscientes. Esto muestra, desde nuestro punto de vista, una ampliación de sus capacidades discursivas.

Recuadro 9. Fragmentos de las entrevistas anteriores y posteriores a la SD de las Estudiantes 1 y 2 relativos a la presentación de contraargumentos (dimensión relacionada con las capacidades discursivas)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: Bien. ¿Cómo presentaste esos argumentos? Por ejemplo, ¿los presentaste como que eran ideas tuyas o como que eran de otras personas?

Estudiante 1: Primero hablé en primera persona, tratando de brindar seguridad, porque yo soy un... tipo un funcionario, entonces tengo que brindar esa seguridad. Dije que yo estaba seguro de que el ciudadano, aquí (señalando el texto), también dije que el ciudadano con derecho al voto puede tener seguridad de que su voto va a quedar seguro y va a tener el resultado que él colocó... El candidato que él eligió...

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: Cuando presentaste unas personas y otras, ¿te preocupaste por algo sobre cómo expresar esas ideas?

Estudiante 1: Sí, me preocupé por colocar la otra voz, pero que no quede como la mía. Porque yo puedo colocar «aunque mucha gente tenga dudas» ¡el TSE no tiene! Nosotros no tenemos... Entonces pensé mucho, porque es difícil colocar otra idea contraria, contradictoria y que después quede como la mía. No es lo que yo quiero, porque no estaría haciendo una cosa... Entonces, yo intenté colocar «aunque» y después, cuando agregara la palabra TSE, que es la organización que brinda esa seguridad, intentar que quede bien claro que nosotros estamos intentando defender.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: Bien. ¿Tú presentaste varios argumentos verdad? Varias ideas a favor de la seguridad. ¿Cómo presentaste esos argumentos?

Estudiante 2: Los presenté no de una forma ordenada, sino que yo escribí todas las ventajas que tiene el sistema, con el objetivo de que los lectores del diario o las personas que tienen acceso y que pueden leer eso se queden tranquilos. Esa era mi idea, transmitirles seguridad.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: ¿Te acordás de cuántos argumentos usaste?

Estudiante 2: Sí, usé dos, pero quise hacer, incluir mi punto, los dos argumentos que yo usé, uno primero sobre la urna, meramente, y en la segunda quise incluir a los lectores, en este caso a la sociedad.

Profesor: ¿En este párrafo aquí?

Estudiante 2: En el segundo, que «es posible que en la actualidad una parte de la sociedad aún no tenga seguridad de la eficacia del sistema». Porque yo quise practicar que un artículo puede ser a favor o en contra a la vez, como para convencer al lector.

Fuente: elaboración propia.

Por último, al analizar las entrevistas en el momento en que se les solicitaba a las estudiantes que reflexionaran acerca de las operaciones específicas de selección de unidades lingüístico-discursivas relacionadas con la argumentación, se percibe un cambio en las referencias movilizadas. En las primeras entrevistas, ambas estudiantes se refirieron a la selección de la información como la principal operación argumentativa, mientras que, en las segundas, dieron cuenta de haber regulado la textualización con el auxilio de nociones relacionadas con la modalización.²⁹

En esos casos, la modalización sirve, primero, para dar énfasis a las afirmaciones y, luego, para disminuir la asertividad de los argumentos contrarios, a fin de lograr la coherencia pragmática necesaria. Estos resultados muestran que el trabajo didáctico específico con la modalización y el análisis en el aula de su relación con la formulación de argumentos y la presentación de otras voces repercutió en la incorporación de nociones praxiológicas concretas que ayudaron a las estudiantes a desarrollar de forma más consciente y

29 De acuerdo con Bronckart (1999), la modalización permite al autor del texto gerenciar su adecuación axiológica a las condiciones pragmáticas de producción por medio de la inserción local de evaluaciones de los objetos de discurso presentados por las diferentes voces del texto. Es posible identificar cuatro funciones de la modalización: la *modalización lógica*, que expresa evaluaciones relacionadas con las coordenadas del mundo objetivo y con las condiciones de verdad de los contenidos del texto; la *modalización deóntica*, relativa a la adecuación de los objetos de discurso al *deber ser* de las reglas constitutivas del mundo social; la *modalización pragmática*, que presenta aspectos de responsabilidad de las entidades que son agentes de las acciones que forman parte del contenido del texto y les atribuyen intenciones, razones o incluso capacidades, y la *modalización apreciativa*, que explicita una evaluación subjetiva de la satisfacción o insatisfacción respecto de algún aspecto del contenido temático.

específica su actividad metalingüística. Además, es importante resaltar que el reconocimiento del papel de los recursos lingüístico-discursivos en los textos contribuyó al enriquecimiento de la percepción de ambas estudiantes sobre los diferentes niveles de articulación del texto y de la argumentación. En concreto, las estudiantes entrevistadas aprendieron que argumentar no consiste solo en seleccionar contenidos apropiados, sino también en utilizar determinadas unidades lingüístico-discursivas que señalen la orientación pragmática de esos contenidos en el contexto, algo que presenta un avance en cuanto a sus capacidades en esta dimensión.

Recuadro 10. Fragmentos de entrevistas anteriores y posteriores a la SD de las Estudiantes 1 y 2 relativos a la selección de unidades lingüístico-discursivas y a la argumentación (dimensiones relacionadas con las capacidades lingüístico-discursivas)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: Dijiste varias veces que tenés la seguridad. ¿Cómo expresaste esa idea? ¿Te acordás de qué expresiones usaste, cómo transmitiste esa seguridad?

Estudiante 1: ¿Cómo la transmití? Yo la transmití, como vos decís, creando argumentos. Yo no puedo colocar «yo estoy seguro que» si no estoy dando ningún tipo de argumento, porque ellos van a decir «él dice “yo estoy, yo estoy”», pero al ciudadano no le importa la palabra de él, él necesita argumentos y vos sabés cómo es el ciudadano. O sea, esa relación con las personas es una cosa difícil. Para mí, el trabajo más difícil es cuando tenés esa relación con las personas y vos tenés que brindar ese tipo de seguridad. Entonces, primero coloqué un argumento porque, primero, yo no puedo decir que yo estoy seguro. No, primero, puse un argumento y ya, después, coloqué que yo brindaba esa seguridad para el ciudadano.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 1

Profesor: Cuando presentaste unas personas y otras, ¿te preocupaste por algo sobre cómo expresar esas ideas?

Estudiante 1: Sí, me preocupé por colocar la otra voz, pero que no quede como la mía. Porque yo puedo colocar «aunque mucha gente tenga dudas» ¡el TSE no tiene! Nosotros no tenemos... Entonces pensé mucho, porque es difícil colocar otra idea contraria, contradictoria y que después quede como la mía. No es lo que yo quiero, porque no estaría haciendo una cosa... Entonces, yo intenté colocar «aunque» y después, cuando agregara la palabra TSE, que es la organización que brinda esa seguridad, intentar que quede bien claro que nosotros estamos intentando defender.

Profesor: ¿Cómo conseguiste que eso quedara bien claro?

Estudiante 1: Yo puse «aunque mucha gente tenga dudas, el TSE tiene la seguridad de que la urna electrónica...». No que el TSE tiene la seguridad de que eso es cierto ¡no! El TSE tiene la seguridad de que la urna electrónica es una herramienta fundamental para el pueblo brasileño y es una herramienta sin corrupción, justa y limpia.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: ¿Cómo lo transmitiste? ¿Te acordás de qué forma transmitiste esa seguridad? Si hubo alguna estrategia que hayas usado.

Estudiante 2: Bueno, hablé mucho del aparato, de la urna electrónica. De la cuestión del aparato. Que es un sistema electrónico, que tenía un *software*, que con el *software*, que él hacía un programa.

Profesor: Parecen cosas más confiables, más tecnológicas.

Estudiante 2: Sí, tecnológicas y que tenían que cambiar... no sé si los hábitos de quedarse con el sistema antiguo. Y que ellos tenían que cambiar para un sistema tecnológico, porque ya en el año 1996 se dice que es una época electrónica. Entonces no pueden quedarse sin actualización.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 2

Profesor: ¿Te acordaste de algunas expresiones que querías usar?

Estudiante 2: ¡Sí! Porque de todas esas reglas, todas tienen relaciones, pero es difícil aprenderlas todas de una vez. Entonces yo me focalicé en las que son afirmar y las que son para negar. Entonces, cuando, en este caso que es a favor y no podía usar en contra, porque, sino eso iba a quedar contradictorio.

Profesor: Entonces te focalizaste en las expresiones para afirmar.

Estudiante 2: Sí, para afirmar, pero también usé de duda, para focalizar la parte de la sociedad. Pero después usé dando seguridad de que hay que confiar en el sistema.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las entrevistas muestra que, como defienden Pittard y Martlew (2000), las representaciones sobre la situación comunicativa —lugar social del enunciador, interlocutor y propósito— son los parámetros fundamentales de organización de la actividad metalingüística. En todas las entrevistas, tanto las anteriores a la SD como las posteriores, las estudiantes se refieren a decisiones regidas por su representación de esos parámetros que fueron tomadas a partir de sus conocimientos y estrategias disponibles en torno a la textualización del género. Sin embargo, en las segundas entrevistas, se percibe la incidencia de la apropiación de nuevos conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos en la acción regida por esos parámetros —inserción del texto en una polémica social, propósito de convencer, uso de contraargumentos, uso de modalizaciones—. De este modo, como lo propone Bronckart (2010), los individuos estructuran sus textos a partir de su conocimiento del arquitecho, de las formas socialmente construidas de comunicarse en contextos similares. Así, la experiencia muestra que adquirir conocimientos y estrategias específicas que pudieran ser aplicables en la situación de comunicación de la producción inicial resultó en su incorporación como instrumento de la actividad metalingüística consciente en la segunda producción.

Tal como lo establecen Camps y Milian (2000), no es posible operar de manera consciente sobre acciones que no se conocen explícitamente. Por ello, adquirir esos conocimientos hace que ciertas operaciones de la textualización que el individuo ya hace se vuelvan más visibles para él. Este proceso de reorganización de conceptos puede explicarse con las teorizaciones de Vygotsky (1987) sobre la interacción dialéctica entre conceptos espontáneos y conceptos científicos. Como explica el autor, los conceptos espontáneos nos permiten operar sobre la realidad, pero de manera indiferenciada, local y regida por la propia acción. Si aplicamos esto a las primeras producciones de las estudiantes, concluimos que muchas de sus decisiones fueron tomadas de forma espontánea e inconsciente. Por otro lado, Vygotsky propone que, cuando los conceptos espontáneos se relacionan con los conceptos científicos —que operan de manera diferenciada, jerárquicamente organizada y generalizable—, estos adquieren de ellos esas propiedades y su activación se convierte en la aplicación concreta de una regla general y automotivada. Entendemos que esto es lo que sucede en el caso de ambas estudiantes, pues varias operaciones de la textualización, en la segunda producción, se vuelven automotivadas y asociadas al encuadramiento más general de la acción en la producción de un artículo de opinión, con sus tradiciones y hábitos culturales, ahora aprendidos.³⁰

30 En el anexo se encuentran las transcripciones de los textos producidos por ambas estudiantes, que muestran que diversas operaciones de textualización del género ya habían sido incorporadas en las producciones escritas realizadas al inicio de la SD, aunque ellas no fueran comentadas en las entrevistas. A su vez, esas mismas operaciones son llevadas a cabo en la segunda producción escrita, pero, esta vez sí, son mencionadas en las entrevistas. El

Cabe destacar el papel que juega el metalenguaje en esos procesos de transformación de la actividad metalingüística. Los fragmentos de entrevistas seleccionados muestran que hay diferencias entre ambas estudiantes en cuanto a su proceso de apropiación de las palabras utilizadas en clase para referirse a las operaciones y dimensiones de la organización del texto. La Estudiante 2 utiliza expresiones específicas para explicar sus decisiones y demuestra una capacidad desarrollada para objetivar sus propios procesos de textualización: «los dos argumentos que yo usé», «quise incluir a los lectores», «un artículo puede ser a favor o en contra», «como para convencer al lector», «en los artículos casi siempre se va directo», «yo tenía que argumentar la información», «también usé [expresiones] de duda», «Pero después usé dando seguridad». Por otro lado, la Estudiante 1 utiliza algunas de las expresiones trabajadas en clase, pero, en varios momentos, recurre a las citas directas o a la elaboración de nuevos enunciados en los que se confunde su voz con la del autor asumido en el texto. Esto muestra un menor nivel de distanciamiento respecto de sus propios procesos de textualización: «Yo puse “aunque mucha gente tenga dudas”», «Pero agregué que mucha gente tiene dudas», «porque yo no puedo hacer como si no existieran», «Entonces, agarré esos dos [argumentos] porque para mí es muy importante ese tema de la conexión a internet», «Sí, me preocupé por colocar la otra voz», «intentar que quede bien claro que nosotros estamos intentando defender».

Tanto las reflexiones de la Estudiante 1 como las de la Estudiante 2 parecen mostrar que las expresiones metalingüísticas facilitan la elaboración de los razonamientos que justifican las decisiones tomadas al escribir cada texto. No obstante, en el caso de la Estudiante 1, que demuestra una apropiación mayor del vocabulario, estas parecen repercutir en la elaboración de un circuito reflexivo más claro, en el cual la relación entre elementos seleccionados y su justificación pragmática se resuelve de forma más completa. Estos ejemplos parecen mostrar que, tal como sugiere la teoría de Vygotsky (2009a) y la de Bronckart (2009b), la apropiación de un metalenguaje específico facilita el distanciamiento respecto del propio accionar discursivo y, por ello, potencia las posibilidades de autorregulación.

caso más destacado de este proceso de concientización tiene que ver con la modalización de los contenidos favorables y contrarios a la postura adoptada en cada texto.

Aprender a leer una noticia

El proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza de la noticia que se analizará en esta sección también tuvo como base la elaboración de un modelo didáctico del género, la definición de las capacidades de lenguaje que se tendrían como objetivo y la preparación de una SD concebida a partir del diagnóstico de las capacidades y los conocimientos de los estudiantes y dirigida a enseñarles aquellas operaciones y conocimientos nuevos o de profundización necesaria. Se trató de una SD dedicada a desarrollar la comprensión lectora en portugués como lengua extranjera, lo que supuso implementar instancias diferentes a las propuestas para una SD de enseñanza de la producción escrita u oral, aunque se buscó mantener las características principales del procedimiento.

De esa forma, el primer paso de la SD no consistió en la producción de un texto del género que se buscaba enseñar, sino en la lectura de un texto de ese género que debía ser utilizada por los estudiantes para producir un texto escrito en su L1 —español—, con el texto leído como fuente. De esa forma, se mantuvo el carácter de acción social situada de la primera producción de la SD, que permite presentar al estudiante el tipo de práctica social que va a aprender y, a su vez, habilita al docente a diagnosticar sus capacidades ya desarrolladas en el uso del género. Los módulos de la SD fueron como los de una secuencia para la producción, es decir, módulos de trabajo con la lectura, la comprensión y el análisis crítico de textos y fragmentos de textos del género en estudio. La producción final consistió en la relectura del mismo texto del inicio de la secuencia y la reformulación del texto producido en aquel momento, acción que permitió que tanto los estudiantes como el profesor pudieran evaluar los progresos en cuanto a las prácticas de interacción con el género.

Esa SD fue aplicada en un curso de modalidad semipresencial de un encuentro semanal de dos horas y una serie de actividades virtuales realizadas en un promedio de seis horas semanales. El grupo estaba integrado por treinta estudiantes de grado, adultos, de la Licenciatura en Comunicación de la FIC de la Universidad de la República. El curso en el que la SD se insertaba tenía como objetivo desarrollar la comprensión lectora de un conjunto de géneros secundarios del ámbito público a lo largo de un semestre, dentro de los cuales se encontraba la noticia. La SD fue aplicada durante un mes de ese semestre, en un total de cuatro encuentros por videoconferencia y 24 horas de trabajo con actividades a distancia en el EVA.

El proceso de planificación permitió definir algunas dimensiones del género que serían focalizadas durante las videoconferencias con los estudiantes y en las actividades de aprendizaje a distancia. Esas dimensiones fueron:

- el papel de la noticia como recurso para la instalación de una agenda de preocupaciones e intereses de un medio de comunicación en la sociedad (dimensión relacionada con las capacidades de significación);
- la presencia de un encuadramiento evaluativo —velado— sobre los hechos relatados (dimensión relacionada con las capacidades de acción);
- la posibilidad de contar con una organización basada en la sucesión de segmentos de relato —menos destacados— y segmentos de comentario —más destacados— y la tendencia a contar con una organización jerárquica descendente de la información (dimensiones relacionadas con las capacidades discursivas), y
- la recurrencia de expresiones que introducen las diferentes voces convocadas en el texto —verbos *dicendi*—, la utilidad de esas voces para presentar la evaluación del autor sobre la temática y el uso de expresiones que transmiten evaluaciones sobre lo dicho: sustantivos, locuciones adjetivas explicativas, oraciones incrustadas, verbos *dicendi* (dimensión relacionada con las capacidades lingüístico-discursivas).

Esas dimensiones fueron abordadas en los diferentes módulos de la SD, tanto en actividades desarrolladas de forma sincrónica por videoconferencia como en actividades llevadas a cabo en la plataforma virtual. Para ello, fueron abordados conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos y fue ejercitada su utilización para comprender los textos del género. En esta sección, nos detendremos en las actividades dedicadas a enseñar esos conocimientos de forma significativa por medio de los dos tipos de actividades que hemos presentado: epilingüísticas y metalingüísticas. Como se muestra en los próximos cuadros, esas actividades abordaron todo tipo de conocimientos, no solo los relacionados con los aspectos lingüístico-discursivos de la noticia, sino también con sus dimensiones culturales, situacionales y retóricas. Como se vio en el proceso de enseñanza descrito en la sección anterior, también en este caso las actividades epilingüísticas fueron más numerosas, dado su carácter exploratorio, y las actividades metalingüísticas fueron propuestas para sintetizar procesos de discusión previos, elaborados en varias actividades. Vale señalar que las actividades epilingüísticas fueron presentadas en ambos formatos de interacción, en la clase sincrónica —en pequeños grupos de trabajo— y en la plataforma —para su realización de forma individual—. Por otro lado, las actividades metalingüísticas solo fueron llevadas a cabo en los encuentros sincrónicos —en pequeños grupos y en discusión general—.³¹ Finalmente, resaltamos que las consignas se les presentaron a los alumnos en

31 Agradezco a la profesora Leticia Lorier, encargada del curso de Comprensión Lectora en Portugués de la FIC (Udelar), por autorizar la publicación de las consignas de enseñanza de esta sección, que, actualmente, forman parte de los materiales didácticos del mismo curso en el EVA (Lorier y Díaz, 2020).

la lengua meta, aunque, debido a la diversidad de situaciones en cuanto al conocimiento de esta lengua, no se les exigió que los intercambios que ellas promovían fueran en portugués. Así, la mayor parte de las discusiones sobre el lenguaje suscitadas por estas actividades sucedió en la L1 de los estudiantes. Sin embargo, algunos de ellos, con trayectorias anteriores de estudio de la lengua, optaron por producir textos en portugués al responder las consignas en el EVA.

Recuadro 11. Actividad epilingüística sobre la existencia de una misión social asumida por el medio de comunicación (dimensión relacionada con las capacidades de significación)³²

En esta sección, el primer texto que vas a leer tiene el siguiente título «Escuela privada coloca el doble de alumnos en la enseñanza superior en relación con la red pública». Antes de leer el texto, investiga el sitio en que fue publicado en 2017 y responde a las siguientes preguntas.

1. ¿De qué tipo de publicación se trata?
2. ¿Cuáles son los posibles lectores de ese medio?
3. ¿Qué tipo de textos se publican en él?
4. ¿Cuál es o cuáles son los objetivos de ese medio?

Recuperado de: <https://www.folha.uol.com.br/>

Fuente: Lorier y Díaz (2020).

32 Para facilitar la tarea lectores y lectoras, las consignas que se presentan en esta sección, que fueron expuestas a los alumnos en portugués están traducidas al español.

Recuadro 12. Actividad epilingüística sobre la manifestación velada de una posición o evaluación institucional en la noticia (dimensión relacionada con las capacidades de acción)

1. Como ya comentamos antes, las noticias aparecen en la sección del diario que presenta solo informaciones y no opiniones o posiciones. Sin embargo, después de haber leído la noticia «4 de cada 10 jóvenes negros no terminaron la enseñanza media», ¿dirías que ella presenta una visión carente de posición, o neutral, sobre la problemática del acceso a la educación de la población negra? Justifica tu respuesta con algún ejemplo del texto.
2. Una parte importante de la construcción de las noticias se realiza a partir de la cita explícita del discurso de otras personas o entidades que el periodista selecciona para componer su texto. Esas citas pueden hacerse por medio del discurso directo, generalmente señalado por comillas, o por el discurso indirecto, introducido por oraciones subordinadas. Esas citas sirven para traer información que hace más completa la cobertura del evento noticiado, aunque también permiten mostrar la posición institucional del autor y del diario. Teniendo eso en cuenta, señala las citas del texto que concuerdan con la posición que se manifiesta en la noticia.
 - a. «Quien tiene más privilegios puede solo estudiar, hacer otros cursos junto con la escuela, estudiar cerca de casa, mientras mucha gente o trabaja o pasa hambre.»
 - b. «Interrogado sobre lo que el gobierno ha realizado o planificado para combatir el abandono, el MEC indicó los programas de tiempo completo para la enseñanza primaria y media (que no tuvieron inversiones en el año) y la creación de 108 unidades militares.»
 - c. «Es más difícil para un negro conseguir empleo, mucho más si tenés el pelo largo, estilo afro, si salís del estándar. Nosotros sentimos una cultura de racismo.»
 - d. «Falta una política inductora, y el MEC siempre tuvo legitimidad para inducir esa visión.»
 - e. «Puede ser estigma de los profesores (en relación a los jóvenes negros, como la indisciplina), prácticas cotidianas de exclusión, ambientes autorreferidos que producen prejuicio, lecturas pretéritas que no son educativas, y probablemente una combinación de todos esos factores.»
 - f. «Es necesaria una mirada hacia la diversidad, que favorezca un cotidiano en el salón de clase que reconozca las diferencias, que tenga misión de igualdad de oportunidades a lo largo del proceso. Dado que las características de exclusión son estructurales, no sirve pensar que se termina el juego el primer día de clase.»

Fuente: Lorier y Díaz (2020).

Recuadro 13. Actividad epilingüística sobre la sucesión de segmentos de comentario y de relato y su valor pragmático en la noticia (dimensión relacionada con las capacidades discursivas)

1. Lee los primeros tres bloques de información de la noticia (título, bajada y copete) y responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los tiempos verbales presentes? ¿Cuál es el tiempo predominante? ¿Qué puede explicar el uso de un tiempo u otro en esta noticia?

«Escuela privada coloca el doble de alumnos en la enseñanza superior en relación a la red pública.

Datos del IBGE apuntan desigualdad en el ingreso a facultades también por color y clase social.

San Pablo.

Apenas 36% de los alumnos que completaron la enseñanza media en la red pública entraron en una facultad. Un informe divulgado este jueves deja claro el tamaño del contraste educativo en el país.»

Fragmento del texto «Escuela privada coloca el doble de alumnos en la enseñanza superior en relación a la red pública», de Folha de São Paulo (2018).

2. Ahora, veamos qué sucede en el cuerpo de la noticia. Sabemos que las noticias presentan un relato de algún hecho anterior, en este caso sabemos que se trata del relato de la publicación del informe del IBGE sobre la educación en Brasil. Por tanto, si la noticia es un relato, deberíamos esperar que contenga oraciones situadas en el pasado. Lee el cuerpo del texto, observa los verbos conjugados en las diferentes oraciones y elige la opción que se corresponda mejor con tu análisis:
 - a. El cuerpo del texto tiene solo verbos en pasado.
 - b. El cuerpo del texto tiene solo verbos en presente.
 - c. Los verbos en pasado y en presente están intercalados equitativamente.
 - d. Los verbos en pasado y en presente están intercalados con predominio del presente.
 - e. Los verbos en pasado y en presente están intercalados con predominio del pasado.

Fuente: Lorier y Díaz (2020).

Recuadro 14. Actividad metalingüística sobre la inserción de evaluaciones por medio de locuciones adverbiales y oraciones incrustadas (dimensión relacionada con las capacidades lingüístico-discursivas)

Luego de haber analizado las formas en que las evaluaciones institucionales son introducidas de formas veladas en las noticias «4 de cada 10 jóvenes negros no terminaron la enseñanza media», «Escuela privada coloca el doble de alumnos en la enseñanza superior en relación a la red pública» e «Impacto de cortes de becas de la Capes fue mayor en el Nordeste», formula con tu grupo una síntesis, en dos o tres frases, respecto de ese aspecto del funcionamiento del lenguaje en la noticia.

Fuente: Lorier y Díaz (2020).

La realización de estas actividades siempre implicó alguna forma de interacción con los docentes o con los compañeros. Aquellas actividades que se desarrollaron durante las clases por videoconferencia permitieron que la resolución fuera discutida con el grupo en su totalidad en una interacción de naturaleza metalingüística similar a la que ocurriría en el salón de clases. Las actividades asincrónicas con soporte en la plataforma virtual fueron pensadas para potenciar esa interacción a través de una consigna lo suficientemente explicativa y auxiliadora de la actividad y del envío de una retroalimentación posterior a la entrega de la tarea en forma de una respuesta posible a la problemática abordada, desde la perspectiva de los docentes. Asimismo, muchas actividades propuestas en ese formato fueron llevadas a la clase por videoconferencia para su discusión, en especial aquellas que presentaron mayores dificultades para los estudiantes. Sin embargo, de una manera general, puede decirse que cambiar a un medio virtual de interacción entre estudiantes y profesor no afectó sustancialmente la naturaleza de las interacciones en las que, como en las actividades presentadas en la sección anterior, el funcionamiento del lenguaje se objetiva con el uso de consignas problematizadoras de aspectos discretos.

Evidencias de los procesos de aprendizaje

Como se explicó en el capítulo 4, la técnica utilizada para producir datos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos fue la realización de entrevistas semiestructuradas posteriores a la lectura de un texto llevadas a cabo en dos oportunidades, una antes de que los estudiantes hicieran la SD y sus diferentes módulos y otra luego de que esta hubiese finalizado. Eso implicó que el lapso entre ambas entrevistas fuera de, aproximadamente, treinta

días. Además, cabe recordar que se trataba del mismo texto del género, una noticia.³³

Los estudiantes participantes, cuyas entrevistas presentamos en esta sección, son dos, uno de sexo masculino y otra de sexo femenino. El que denominamos Estudiante 3 es un estudiante de entre veinte y treinta años con estudios de grado en la FIC en fase avanzada. La Estudiante 4 tiene entre treinta y cuarenta años y estudios de grado en la FIC en fase intermedia. También en este caso, como en la sección anterior, el objetivo era reconocer indicios de procesos de concientización de la actividad metalingüística al leer un texto, que estuvieran motivados por el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos sobre su género.

Si analizamos, en primer lugar, las referencias al recurso consciente a sus representaciones del contexto cultural de las noticias como estrategia para la comprensión, vemos que, frente a preguntas similares, en las primeras entrevistas predomina la asociación de la situación presentada en el texto con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en torno a la temática. Sin embargo, en las segundas entrevistas, en ambos casos se percibe una ampliación de la atención al contexto de producción de los textos. En el caso de la entrevista a la Estudiante 4, esta representación incluye, además del contexto local de producción del texto, aspectos relacionados con la posición institucional del medio de comunicación sobre la temática.

Por otro lado, en el caso del Estudiante 3, sus representaciones en la segunda entrevista continuaban girando en torno a aspectos como la situación geográfica, el autor y el momento de publicación del texto. Es perceptible una incorporación de nuevas dimensiones para la construcción de las representaciones sobre el contexto. Sin embargo, las relacionadas con el papel institucional del medio de comunicación son las que se muestran menos consolidadas. Es por esto que, a pesar del trabajo didáctico desarrollado en relación con los aspectos macrocontextuales de la situación de producción de la noticia, los estudiantes movilizan representaciones del contexto que no parecen tomar en cuenta con claridad el papel que el medio de comunicación ocupa en la interacción. A ese respecto, cabe señalar la novedad que representó para estos estudiantes considerar la misión social y posición institucional del medio de comunicación. Aparentemente, este aspecto no existía como representación previa sobre el quehacer periodístico y, por

33 La noticia en cuestión se trata de la decisión de la Secretaría de Educación del estado de San Pablo de obligar a los profesores de la enseñanza media de esa red a realizar una evaluación sumativa de los conocimientos adquiridos durante los primeros meses del aislamiento social provocado por la pandemia del covid-19, publicada algunos días antes de la realización de la primera entrevista («Rede estadual de SP manterá avaliação de alunos mesmo com ensino a distância», Palhares, 2020). Ese texto no había sido didactizado en la SD, pero coincidía con la temática de esta, que había sido la situación de la educación en Brasil a partir de varias noticias del mismo diario, *Folha de São Paulo*. Algo que sí había sido abordado en la SD fue la línea editorial del medio respecto de la temática de la educación.

ello, su incorporación resultó menos accesible, a diferencia del reconocimiento de la posición del autor material del texto, como se verá más adelante. Esos indicios muestran un desarrollo parcial, diferente al esperado, de las capacidades de significación.

Recuadro 15. Fragmentos de entrevistas anteriores y posteriores a la SD de los Estudiantes 3 y 4 relativos al reconocimiento de la posición institucional del medio detrás de la noticia (dimensión relacionada con las capacidades de significación)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: Tratando de hacer como una síntesis. ¿Qué dirías que fue lo que más te ocupó la cabeza durante la lectura? ¿En qué aspectos pensaste más durante la lectura del texto?

Estudiante 3: Durante la lectura, pensé en los aspectos de replantearse la educación y las formas de evaluar a los alumnos, que es algo que está en la mesa hace tiempo, también. Creo que eso tiene que ver, en nuestra sociedad, con la forma en que muchos liceos han cambiado su forma de evaluación. Más que nada privados. Pero, sí, eso me ocupó la cabeza, la forma que tienen de evaluar y la necesidad impuesta de poner una calificación y mucho más con este contexto de pandemia.

Profesor: Bien. Bárbaro. ¿Tuviste que recuperar alguna cosa de la memoria cuando estabas leyendo? Algo que te pudiera ayudar a entender algún aspecto.

Estudiante 3: Sí. La básica fue el sentido de «San Pablo». Porque, claro, estamos acostumbrados a un micromundo más chico y Brasil... También, esto sucedía en un texto que leímos en portugués con ustedes, que era de un medio de Goiás. Y bueno, en este, claro, en un momento me tuve que ir para atrás y pensar «Pero esto no es de Brasil, esto es de San Pablo». Y después, también, como para contrastar cifras, me puse a pensar qué es lo que había dicho otra fuente citada y después, también, me puse a pensar, o me fui para atrás. No fui, pero sí en el pensamiento, en el sentido de la directora o de quiénes eran los que hablaban al principio...Ministerio... No me acuerdo...

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: ¿Durante la lectura, te pusiste a pensar en algún aspecto particular sobre el texto?

Estudiante 3: Lo que pasa es que, al ser la segunda vez que lo leo, creo que lo pienso de otra forma. Ya sabés con lo que te vas a encontrar, ya sabés, también, más o menos, cuánto dura. Capaz que resaltan algunos detallecitos más, que antes no resaltaban.

Profesor: Bien. ¿Esos detalles, cuáles serían, más o menos lo que me contaste, o algo más?

Estudiante 3: No. Cosas también chicas. Apreciaciones. Como del comienzo. Algunas palabras que decís «¡Pah! ¡Mirá qué ponen!». Que, de alguna forma, es un poco más el marco y la estructura de la nota. Decís «¡Ah! ¡Mirá este número!». Capaz que, la primera vez que lo leés, el número lo leés una vez y se te olvida y, ahora, sabés que el 20% de 200 pueden hacer la tarea para un profesor. Que había un profesor de historia y que la otra era directora de no sé qué cosa. ¿Cómo es? De la facultad esta que vos me dijiste. Esas cosas.

Profesor: - Bien. Me decías que te fijaste en algunas palabras al principio sobre todo. ¿Qué palabras te llamaron la atención?

Estudiante 3: Acá, me estoy fijando, por ejemplo, quién lo escribió. No sabía que era una mujer y, después, no me acordaba. Lo tenía en mi cabeza que el diario es de San Pablo, pero cuando lo leí «¡Ah! ¡Mirá! ¡Mirá, es de San Pablo!». Capaz que detalles, también, paratextuales creo que se dice ¿no? Y nada.

Profesor: Bien. Perfecto. ¿Cuál dirías que sería el aspecto en el que pensaste más mientras leías? **Estudiante 3:** Mi pensamiento predominante, la vez pasada me vino mucho a la cabeza la posición de los chiquilines. La situación real, el margen de que eran muchos gurises. Y, esta vez, no sé por qué, también se me vino más a la cabeza el rol de los profesores, porque vi que varios, o algunos, de los que hablaban eran profesores. Pero, capaz que en la primera lectura no me acordaba que eran profesores o que estaban vinculados a la educación y capaz que eso me hizo pensar un poquito más.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿En qué aspectos estuviste pensando mientras leías? ¿Qué pensamientos te vinieron a la cabeza?

Estudiante 4: Primero, que se da esa situación en todos lados y, ahora que me decís, porque hay un párrafo que menciona que hay países que no se hizo, países, creo que España y Nueva York, países y ciudades, que así no se procedió. Ahí me llamó la atención. También, entra como una situación que es como en la Universidad. [...] Es como que eso es lo que me trajo así a... Digo ¡pa! ¿Esto, cómo se va a terminar redondeando?

Profesor: ¿Hay alguna idea que te haya ayudado a entender el texto, algún concepto que te haya sobrevolado la cabeza?

Estudiante 4: Creo que la similitud con lo que puede pasar acá. Me he preguntado cómo va a ser, mismo la facultad, que estamos dando los parciales. [...] Entonces, esta asociación de ideas, de comparación entre la situación de Brasil y acá. Y, por ejemplo, algo que me llamó la atención es que ellos llegaron a estar un mes de clases y, acá, creo que fue dos semanas de primaria y secundaria. Así que menos todavía. Pero esa asociación la hice.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿En qué aspectos pensaste? Eso que decís que a veces pensaste e hiciste alguna asociación. ¿Qué tipo de asociaciones te acordás que hiciste?

Estudiante 4: Claro, lo asocié, capaz, con este tema de las otras notas que leímos ahora, de la cancelación de las becas. Y me venía a la cabeza que, bueno, que todo el tema educativo está muy congestionado o muy revolucionado en Brasil. [...] Porque es como que en esto se determinó y lo tienen que hacer. Es como eso de obedecer, de tomar decisiones sin ver.

Profesor: ¿Hay alguna idea que te haya ayudado para organizarte la interpretación del texto? ¿Alguna cosa que hayas aprendido?

Estudiante 4: Claro. sí. También, si no supiera nada, yo creo que el tener ya el conocimiento previo de qué tipo de gobierno, de cómo se está manejando. El haber leído las otras notas sobre esas cancelaciones de becas. Eso ya te da un contexto de ver que, también, que esto es como parte. [...] Como que el diario presenta una contradicción. Yo no sé bien, me imagino que el Folha no debe estar muy... Creo que es contrario. Como que te lleva a ver, como de una manera *polite*, pero muy así, muy firme, las macanas que se manda el gobierno. Como que las lleva sin hacer, en esta sin hacer mucha... Digo... Va presentando ta, ta, ta. [...] Y es que incluso, al menos ahora, te lleva a que no hay ningún testimonio, como decíamos hoy, que diga «no bueno, es bueno, va a ayudar porque va a servir para tal cosa». En realidad, no hay nada que avale que eso tiene algo a favor. Entonces, ya, ahí, es como que te muestra. No sé... Habría una argumentación en el cual pondrían... Y creo que el diario va directamente a las fuentes que...

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las respuestas a las preguntas enfocadas en la calidad de la noticia y en su organización, fueron obtenidas algunas evidencias de las representaciones movilizadas en relación con la situación local de comunicación

de la noticia. En esas respuestas podemos percibir, en ambos estudiantes, la presencia de representaciones nuevas en las segundas entrevistas. En la primera entrevista, ambos estudiantes evalúan la calidad del texto a partir de una noción genérica respecto de su organización: «Es como que está todo muy escalonadito y presentado» (Estudiante 4), o de su riqueza informativa: «me parece un buen texto periodístico porque agrupa muchos testimonios y muchos datos» (Estudiante 3). Sin embargo, en las segundas entrevistas, y en ambos casos, surge como novedad la movilización de la noción de la posición del autor de la noticia: «se puede entender el tema de ese final, obviamente, como algo por gusto, como para marcar una posición» (Estudiante 3); «se plantea, todo el texto, si es a favor o en contra, como que todo el texto va hilando si es a favor o en contra de esa tesitura» (Estudiante 4). En ambos casos, se percibe que el trabajo didáctico con la presencia del autor material y del autor institucional en el género *noticia* repercutió en una incorporación de estos parámetros a las representaciones movilizadas por los alumnos al reconstruir la situación de comunicación del texto, algo que entendemos como un indicador de desarrollo de las capacidades de acción.

Recuadro 16. Fragmentos de entrevistas anteriores y posteriores a la SD de los Estudiantes 3 y 4 relativos al reconocimiento de la posición del autor en la noticia (dimensión relacionada con las capacidades de acción)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: ¿Qué te pareció el texto? ¿Te pareció un buen texto? Una impresión general de esa noticia.

Estudiante 3: La impresión que me da, ya leí una vez, es que sí, me parece un buen texto periodístico porque agrupa muchos testimonios y muchos datos. Me parece que se ejemplifican bien algunos datos, más que nada de los actores a la hora de hablar y profesores a la hora de hablar de sus alumnos con cifras que son reales, o por lo menos se marcan como reales, y también ayudan a guiar el pensamiento del que lo lee.

Profesor: Bien. Vos decís como guiar el pensamiento, como llevarte a...

Estudiante 3: Sí, a razonar sobre lo que sucede. Me parece que más allá, también te hace pensar esto que por la lejanía, capaz que por no ser Uruguay, te hace pensar y abrir la cabeza sobre la realidad de otro país y también pensar que esto sucede acá.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: En cuanto a la organización, ¿te parece que es un texto que está bien organizado?

Estudiante 3: Me parece que más que nada, por ejemplo, en cuanto al final del texto, termina hablando una profesora diciendo que le pondría 10 a todos. Y bueno, ahí dije «capaz que hubiese querido otro cierre», más que nada sobre el final del último tramo, es como una... hay un testimonio atrás del otro, hay como tres personas que hablan, una atrás de la otra y termina siendo como un informe, como que se pierde, capaz, un poco la estructura esa que uno esperaba, o que venía leyendo desde el principio. Pero, también, capaz que se puede entender el tema de ese final, obviamente, como algo por gusto, como para marcar una posición.

Profesor: ¿Por qué te parece que está cerrada así?

Estudiante 3: Más que nada marcando una posición que engloba la de los alumnos y la de los profesores, que también puede ser la posición, me parece a mí, del que escribió la nota.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Te dio la impresión de que es un buen texto? ¿En general, qué te pareció la noticia?

Estudiante 4: Sí. Lo encontré fluido [...], tiene datos, tiene testimonios, tiene la palabra de la máxima autoridad que sería la Secretaría de Educación, la actitud de las direcciones. Es como que está todo muy escalonadito y presentado. [...] Por ese lado, al menos para mí, lo pude leer con fluidez.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Te parece que está bien organizado el texto? Ya que estás hablando de la organización...

Estudiante 4: Sí. Ahí va. Tal cual. De la organización que tiene, por ejemplo, el problema, lo identifico como el problema, la bajada de una realidad, que ahí serían las cifras y todo ese análisis, y después sigue con los testimonios de los profesores. Y después va terminando con testimonios de profesionales de la educación. [...] Es como que viene primero el problema, después la situación, después la argumentación a esas cifras con los testimonios y se plantea, todo el texto, si es a favor o en contra, como que todo el texto va hilando si es a favor o en contra de esa tesis.

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los fragmentos relativos a la atención, durante la lectura, a la organización del texto, también es posible notar la incorporación de instrumentos más sofisticados de comprensión de la organización del texto en las segundas entrevistas. En el caso del Estudiante 3, sus referencias a la organización del texto pasan de verla como el resultado genérico del orden de la información y de las imágenes, en la primera entrevista, a adoptar una actitud crítica en relación con los contenidos que se suceden en el texto, con énfasis en la orientación pragmática de cada fragmento de discurso referido. Además, es interesante apuntar, como novedad, la movilización de una noción preconstruida de la organización del texto, que funciona como guía de lectura y motivador de una actividad metalingüística consciente: «termina siendo como un informe, como que se pierde, capaz, un poco la estructura esa que uno esperaba».

A su vez, la Estudiante 4, al principio, moviliza el mismo tipo de representación que asocia una buena organización con una sucesión encadenada y clara de contenidos. Mientras tanto, la segunda entrevista muestra la activación de una noción específica de organización del género *noticia* según la jerarquización de los contenidos: «De la organización que tiene, por ejemplo, el problema lo identifiqué como el problema, la bajada de una realidad, que ahí serían las cifras y todo ese análisis, y después sigue con los testimonios de los profesores». También, en este caso, es perceptible la movilización de un esquema previo de la organización del género, que guía la actividad metalingüística a partir de nociones discretas. Es esperable suponer que el haber trabajado en sucesivas actividades didácticas con la organización de la noticia a partir de conocimientos relacionados con la organización jerárquica de sus contenidos, la presencia de segmentos más destacados que otros y la sucesión de voces introducidas por discurso relatado amplió la capacidad de los alumnos para regular su comprensión del texto y hacer ese proceso más consciente, gracias al apoyo de nociones más definidas y específicas relacionadas con el género. En este punto, entendemos que las evidencias apuntan a constatar procesos de desarrollo de las capacidades discursivas.

Recuadro 17. Fragmentos de entrevistas anteriores y posteriores a la SD de los Estudiantes 3 y 4 relativos a la organización jerárquica de los contenidos en la noticia (dimensión relacionada con las capacidades discursivas)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: ¿Qué impresión te generó la organización del texto? ¿Te parece que está bien organizado?

Estudiante 3: Sí. Capaz que hay muchos ejemplos sobre el final, pero me parece que está bien organizado. A ver, si lo veo un poco por arriba... [...] Me parece que está bien organizado en el sentido de que no se me dificultó la lectura. También las fotos te dan una pausa como para seguir leyendo, en ese sentido me pareció bien organizado.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: En cuanto a la organización, ¿te parece que es un texto que está bien organizado?

Estudiante 3: Me parece que más que nada, por ejemplo, en cuanto al final del texto, termina hablando una profesora diciendo que le pondría 10 a todos. Y bueno, ahí dije «capaz que hubiese querido otro cierre», más que nada sobre el final del último tramo, es como una... hay un testimonio atrás del otro, hay como tres personas que hablan, una atrás de la otra y termina siendo como un informe, como que se pierde, capaz, un poco la estructura esa que uno esperaba, o que venía leyendo desde el principio. Pero, también, capaz que se puede entender el tema de ese final, obviamente, como algo por gusto, como para marcar una posición.

[...]

Profesor: ¿Vos qué te esperabas para el final?

Estudiante 3: Yo esperaba alguna voz oficial, capaz, o alguna salida que se le pueda dar al asunto, digamos.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Te dio la impresión de que es un buen texto? ¿En general, qué te pareció la noticia?

Estudiante 4: Sí. Lo encontré fluido [...], tiene datos, tiene testimonios, tiene la palabra de la máxima autoridad que sería la Secretaría de Educación, la actitud de las direcciones. Es como que está todo muy escalonadito y presentado. [...] Por ese lado, al menos para mí, lo pude leer con fluidez.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Qué pensás? ¿Se trata de un buen texto? ¿Qué te parece?

Estudiante 4: Es un texto que sigue como una línea de lo que es la noticia o el género. Porque al principio se plantea la situación, que es en el título y en la breve reseña y, enseguida, continúa presentando cuál es el tema, y a partir de ahí ya empieza con datos que bajan la realidad, con porcentajes y cifras de los chicos que han...

Profesor: ¿Te parece que está bien organizado el texto? Ya que estás hablando de la organización...

Estudiante 4: Sí. Ahí va. Tal cual. De la organización que tiene, por ejemplo, el problema, lo identifico como el problema, la bajada de una realidad, que ahí serían las cifras y todo ese análisis, y después sigue con los testimonios de los profesores. Y después va terminando con testimonios de profesionales de la educación.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al analizar las respuestas a preguntas que inducían a los estudiantes a referirse a momentos en que hubieran puesto la atención en aspectos lingüístico-discursivos más locales notamos que, en ambos estudiantes, las primeras entrevistas muestran una atención volcada sobre los contenidos del texto y sobre la elaboración de una evaluación ideológica o afectiva de los diferentes temas y opiniones presentados en la noticia. Entretanto, al analizar las segundas entrevistas es posible percibir que los momentos de atención dirigidos a procesar los contenidos comparten espacio con aquellos en los que se atiende al estilo del texto y a la relación de sus marcas con los parámetros de la situación de comunicación. En el caso del Estudiante 3, hay referencias a una evaluación de la carga ideológica y pragmática de una de las fotografías que acompañan el texto: «de esa manera también se ve la opinión del que escribió la nota». En el caso de la Estudiante 4, se refiere a la evaluación de la capacidad de un verbo para expresar asertividad: «o sea, el «determinó», el «determinar» de la Secretaría que es como que se tiene que ser así y no hay vuelta». Ambas entrevistas dan cuenta de procesos de distanciamiento de la acción verbal, a saber, muestras

de la capacidad de evaluar críticamente las condiciones de la interacción juzgando los efectos de sentido que los recursos semióticos presentados pueden producir en el lector. Además, hay evidencias del desarrollo de la capacidad de relacionar esos efectos de sentido con aspectos pragmáticos, como la posición del autor, su propósito, entre otros.

Considerando que el trabajo didáctico con el estilo del género *noticia* se centró en enseñar a los estudiantes a reconocer críticamente los recursos de inserción de evaluaciones para el encuadramiento ideológico de los hechos relatados, el esfuerzo se puede considerar exitoso, en tanto se perciben muestras de una evolución de la capacidad de los alumnos para detectar esas evaluaciones. Sin embargo, es evidente que el tipo de actividad meta-lingüística plenamente consciente que implica la crítica al estilo del texto es una novedad para los estudiantes y que su apropiación es un proceso apenas incipiente. Esto se justifica porque varios otros índices de marcación de la evaluación del autor sobre la temática de la noticia no fueron mencionados en ninguna de las entrevistas de ambos estudiantes. Por último, como muestran las diferencias entre las entrevistas de los Estudiantes 3 y 4, entrelazar las marcas lingüístico-discursivas con los parámetros comunicativos que las motivan constituye un movimiento de naturaleza abstracta al que los estudiantes llegan de manera desigual, lo que justifica entender esta actividad como un proceso complejo. Así, mientras el Estudiante 3 percibe el efecto de sentido de la foto seleccionada y lo relaciona con la posición del autor sobre la temática, la Estudiante 4 percibe el valor asertivo del verbo *determinar*, pero no concluye cuál es la función de esa aserción en el contexto de la interacción. Las evidencias muestran que hubo cambios en las capacidades lingüístico-discursivas de los estudiantes, aunque están menos consolidadas de lo esperado.

Recuadro 18. Fragmentos de entrevistas anteriores y posteriores a la SD de los Estudiantes 3 y 4 relativos a la inserción de evaluaciones en la noticia (dimensión relacionada con las capacidades lingüístico-discursivas)

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: ¿Te acordás de haber prestado atención a alguna expresión en particular? ¿Te detuviste a mirar alguna cosa en detalle?

Estudiante 3: No, lo que me llamó la atención, no sé si estaré respondiéndote la pregunta, cualquier cosa me decís, pero es el tema de las cifras. Esas cifras me llamaban la atención, cuando hablaba...

Profesor: ¿Pero te llaman la atención por lo grande o por qué aspecto?

Estudiante 3: No, por la cantidad de gente que queda afuera, del porcentaje de gurises que no pueden evaluarse. [...] Me llamaron la atención opiniones que te hacen pensar en el sentido de que muchos chiquilines no tienen el lugar para estar en clase y, en un momento, un relato que decía que algunos chiquilines no sabés de qué manera se están esforzando y capaz que le están metiendo todo el empeño posible y, por diferentes situaciones tecnológicas o, a veces, ajenas a ellos, no pueden hacerlo de la mejor manera y una nota mala los podría bajonear y sacar del curso.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 3

Profesor: ¿Algún aspecto del texto, alguna sección del texto te llamó la atención particularmente mientras estabas leyendo esta vez?

Estudiante 3: Sí, me llamó la atención la foto, me parece que la última foto, ya me había llamado la atención, pero viéndola ahora, releendo el texto, digamos que me parece que está marcando bastantes cosas con respecto a la posición del autor. Porque no tiene un pie, me parece que no tiene un pie de foto sobre la foto misma, sino aludiendo a otra cosa y creo que lo que quiere marcar esa foto es la realidad de muchas personas y también, de alguna forma, lo que pienso es que de esa manera también se ve la opinión del que escribió la nota. [...] Me parece que marca bastantes cosas, ahora no me acuerdo de las otras fotos, pero fue la que más me quedó resonando.

Entrevista anterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Tuviste que releer algún fragmento del texto o quedártelo pensando? ¿Te acordás de algún lugar del texto que te haya generado la necesidad de mirarlo con más atención?

Estudiante 4: Sí. Tuve que buscar, por ejemplo, el término «*pasta*». Porque me entreveró. Entonces, ahí se me generó... y digo «¿Y esto, la “*pasta*”?». Entonces, después sí, lo volví a leer y ahí hasta que, bueno, si bien la secretaria es el ministerio, la «*pasta*» la asocié con la «cartera», como acá la «cartera». Viste que se habla el término. Y ahí seguí de vuelta, pero tuve que volver a reforzar eso, porque digo «¿Cómo, si la secretaria y esto «*pasta*» qué es? Entonces, ahí tuve que compaginar.

Profesor: ¿Recordás si, en algún momento, además de esta palabra «*pasta*», si fijaste la atención en alguna expresión en particular o en alguna palabra o en alguna cosa?

Estudiante 3: Sí [...]. Pero sé que hay algún momento en que, incluso, está entre comillas, me parece, y que venía como que, bueno... Creo que era como que si ante la situación, y si después se va a hacer ese refuerzo ¿para qué ahora? Es como la conclusión o la síntesis. ¿Para qué, ahora, pasar por una etapa como esta cuando después se va a...? Eso lo vi, que estaba entre comillas.

Entrevista posterior a la SD, Estudiante 4

Profesor: ¿Esta vez, fijaste la atención en alguna expresión en particular, frase o palabra que te haya llamado la atención específica?

Estudiante 4: Bueno, eso de que, por ejemplo, tuviran que... que capaz que no son palabras, sino el concepto de tener que, sí o sí, o sea, el «determinó», el «determinar» de la Secretaría que es como que se tiene que ser así y no hay vuelta y como esa fuerza del... Y después, también, eso más como concepto o como posición, los profesores, que cómo van a evaluar en situaciones que... Y otra cosa que, capaz que también, pero, más que palabras, es el sentimiento de los chicos, que, en un momento, dice que sí el que hace «¿Para qué voy a hacer? Si a los otros no los evalúan» y el que no hace «Ay, voy a quedar por fuera ¿Para qué voy a volver?». Eso es como muy fuerte.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas parecen indicar que hubo incidencia de los conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos enseñados con actividades de reflexión sobre el lenguaje —epilingüísticas y metalingüísticas— en la actividad metalingüística de los estudiantes al leer un texto en lengua extranjera.

Algunos de esos conocimientos y prácticas, organizados en torno a un género específico, parecen incorporarse con éxito al repertorio de preconstruidos que los estudiantes movilizan para dar soporte a su actividad de lectura. Así, el conocimiento de este arquetipo (Bronckart, 2010) parece guiar la comprensión y también llevarla hacia nuevos horizontes, sea por el reconocimiento en el texto de lo que se sabe sobre el género o por la vía contraria, al sorprenderse por no encontrar en él lo que se esperaba (Schneuwly, 2004a). Este conjunto de representaciones discretas organizadas a través del metalingüaje son las que permiten que la actividad metalingüística sea, además de un proceso de comprensión del texto, una evaluación crítica de sus componentes a la luz de su situación histórica específica.

El proceso de enseñanza del género *noticia* que se presenta en este capítulo es un ejemplo de cómo las representaciones más comunes movilizadas por los estudiantes al leer textos de un determinado género pueden ser inespecíficas y distantes del saber científico y praxiológico sobre él. En este caso, se vio que los estudiantes conceptuaban la noticia como un texto sin posición ideológica que organiza sus contenidos como una sucesión de hechos y que se produce en un contexto institucional aparentemente neutro. Asimismo, la experiencia muestra que redescubrir en clase una serie de conocimientos sobre ese género reconfigura sus representaciones y que, luego, estas son movilizadas por la actividad metalingüística para alcanzar nuevas comprensiones de los textos. Insistimos en que esa reconfiguración puede ser interpretada a la luz de la concepción de *concepto espontáneo* y de *concepto científico* de Vygotsky (1987). Como muestra el trabajo de campo, la lectura sustentada en conceptos espontáneos sobre el género parece ser, principalmente, una lectura en que sujeto, acción y objeto no se diferencian, pues no hay un juicio crítico de lo que se comprende, sino apenas su procesamiento —comprensión—. Por el contrario, una lectura guiada por conceptos espontáneos y por conceptos científicos se desdobra, por momentos, vía actividad metalingüística, en un juicio crítico de la propia acción de comprender, en una concientización del lector sobre su propio pensamiento (Vygotsky, 1987). No se trata, por lo que se percibe del análisis de las entrevistas, de un proceso en todo momento analítico y distanciado, o en todo momento espontáneo, sino de una sucesión de procesos, ahora más espontáneos, ahora más científicos, tal como supone la concepción de la actividad metalingüística como *continuo* (Camps y Milian, 2000). En síntesis, podemos señalar que, tal como sucedía en la escritura, también en la lectura el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos por medio de actividades significativas introduce nociones que son luego utilizadas por los estudiantes al desarrollar su actividad metalingüística de regulación de la lectura, aunque los procesos metalingüísticos plenamente conscientes aún estén en vías de desarrollo y no se hayan incorporado todos los conocimientos movilizadas en clase.

Por último, cabe revisar el papel que juega el metalenguaje en los procesos de desarrollo de la regulación de la lectura. Los fragmentos de entrevistas seleccionados muestran que, en casi todos los casos, los nuevos conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos se incorporan mediante el aprendizaje de las palabras utilizadas en clase para referirse a ellos y que, una vez que se desarrolla la lectura y el comentario del texto, estos términos se integran al discurso como soporte del desarrollo de nuevas formas de regulación consciente (Bronckart, 2009b; Vygotsky, 2009a). Es importante destacar que esos términos son metalingüísticos, es decir, son palabras utilizadas para hablar sobre el lenguaje y no solo sobre las temáticas de los textos. Es por ello que, en todos los momentos de las entrevistas en que los estudiantes las utilizan, están llevando a cabo actos de distanciamiento del proceso de leer y de objetivación del texto (Estudiante 3: «Capaz que detalles, también, paratextuales creo que se dice ¿no?»; «y termina siendo como un informe, como que se pierde, capaz, un poco la estructura esa que uno esperaba»; «Yo esperaba alguna voz oficial, capaz, o alguna salida que se le pueda dar al asunto, digamos.»; «me parece que está marcando bastantes cosas con respecto a la posición del autor.»; «lo que pienso es que de esa manera también se ve la opinión del que escribió la nota.» Estudiante 4: «Como que el diario presenta una contradicción.»; «Habría una argumentación en el cual pondrían...»; «Es un texto que sigue como una línea de lo que es la noticia o el género.»).

Como señalamos antes —en relación con la actividad metalingüística que se supone que los estudiantes realizan mientras leen el texto, así como a la actividad metalingüística exteriorizada que ocurre durante el momento en que ellos relatan su lectura en las entrevistas—, esta actividad se muestra (Camps y Milian, 2000) como un continuo entre actos distanciados de evaluación de la interacción, en los que entran en juego el metalenguaje aprendido y actos más espontáneos, menos conscientes, de interacción con el texto. Esto no quiere decir que todos los actos conscientes sean mediados por el vocabulario metalingüístico aprendido ni que todo el vocabulario metalingüístico utilizado en el curso haya sido incorporado como instrumento mediador de la actividad metalingüística de los estudiantes. Muchas veces, los estudiantes ponen en práctica su actividad metalingüística consciente utilizando términos y nociones que no son los abordados en clase, lo que refleja su propio proceso individual de (re)construcción y utilización del conocimiento metalingüístico y del metalenguaje (Estudiante 3: «... es un poco más el marco y la estructura de la nota.»; «Mi pensamiento predominante, la vez pasada, me vino mucho a la cabeza la posición de los chiquilines.» Estudiante 4: «Y es que incluso, al menos ahora, te lleva a que no hay ningún testimonio,...»; «...que capaz que no son palabras, sino el concepto de tener que, sí o sí, o sea, el “determinó”, el “determinar”...»; «Porque al principio se plantea la situación, que es en el título y en la breve reseña y, enseguida, continúa presentando cuál es el tema...»).

Consideraciones finales

En esta última sección, se presentan las consideraciones finales de la investigación, que son un intento por dar respuesta a las interrogantes definidas en la introducción respecto de la forma en que la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos sobre los géneros textuales repercute en la capacidad de los estudiantes de nivel de enseñanza superior para autorregular sus prácticas de escritura y de lectura en L2 y LE. Asimismo, intentamos agregar información a los estudios realizados en el marco de la Lingüística Aplicada y de la didáctica de las lenguas sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués como L2 y LE a través de los géneros y, en particular, profundizar en la definición de las estrategias didácticas más apropiadas para abordar el conocimiento lingüístico-discursivo y praxiológico en el aula. Así, en el marco de esas inquietudes y de acuerdo con las concepciones teóricas que orientaron el estudio en relación con la regulación consciente y verbalizada de las acciones de lenguaje (Bronckart, 2009; Vygotsky, 1987; Camps y Milian, 2000; Gombert, 1996) trataremos de dar un cierre provisorio al análisis de la relación entre la enseñanza de conocimientos sobre el lenguaje y el desarrollo de las operaciones conscientes que conforman la actividad metalingüística de los estudiantes.

A modo de resumen, recordamos que los procesos de enseñanza en estudio, en el contexto específico del trabajo con dos géneros textuales —el artículo de opinión para la escritura y la noticia para la lectura—, objetivaron ciertos conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos relacionados con el funcionamiento de esos géneros, que los estudiantes participantes desconocían o con los cuales tenían menos familiaridad. Esas dimensiones enseñables fueron llevadas al aula a través de SD basadas en los instrumentos didácticos de soporte que postula el ISD: los modelos didácticos de los géneros y las capacidades de lenguaje. Asimismo, la ejecución de esas SD constituyó el marco de los procesos de desarrollo observados en la investigación desde una perspectiva microgenética (Vygotsky, 2009c).

Para abordar la enseñanza de esos conocimientos de forma significativa, buscando su apropiación como instrumento de uso práctico y de autorregulación consciente, recurrimos a las propuestas metodológicas de Geraldini (1991, 1996) sobre la enseñanza de estos a partir de actividades epilingüísticas y metalingüísticas. Tuvimos como concepción de fondo la importancia de abordar esos conocimientos desde la reflexión verbalizada, individual y grupal, y desde la objetivación del funcionamiento del lenguaje en contextos significativos de uso (Dolz y Erard, 2000; Donato, 1994).

Finalmente, una vez definidos esos aspectos didácticos, decidimos trabajar con la entrevista semiestructurada posterior a la producción o a la

comprensión de un texto como técnica para evaluar los procesos de desarrollo de la actividad metalingüística de los estudiantes participantes. Estas entrevistas fueron llevadas a cabo antes y después de las SD, con el fin producir datos sobre dos momentos significativos dentro del proceso microgenético de aprendizaje de cada género. Para los análisis de esas entrevistas, nos basamos en el presupuesto de que el pensamiento verbalizado en ellas reflejaría los conceptos interiorizados por los alumnos para la regulación de sus prácticas de lenguaje, así como los medios semióticos para organizar esa información, es decir, el metalenguaje utilizado. A partir de allí, el análisis de los datos buscó reconocer esos conocimientos en acción en cada una de las entrevistas y analizar el metalenguaje utilizado para organizarlos, teniendo en cuenta, además, su relación con las dimensiones del funcionamiento de cada género que habían sido objeto del abordaje didáctico.

En cuanto a los procesos de enseñanza, cabe destacar el papel fundamental de los modelos didácticos de género y de las capacidades de lenguaje definidas como objetivos de desarrollo, como fuentes de orientación para la aplicación de SD adecuadas al conocimiento científico sobre el funcionamiento de cada género y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De esa forma, el proceso de definición de las dimensiones enseñables de cada género fue más consciente y explícito y permitió, al mismo tiempo, hacer más inteligibles las evidencias de los procesos de desarrollo de los estudiantes, tanto para indicar avances como para señalar procesos incompletos o aspectos incipientes relacionados con las diferentes capacidades de lenguaje.

Sin ahondar en las características de las SD aplicadas, porque ellas no son el foco de esta investigación, vale la pena señalar el potencial benéfico de este procedimiento, cuya principal virtud radica en la posibilidad de realizar un tratamiento recursivo de los conocimientos y de las prácticas relacionadas con la textualización —producción o comprensión— de un género (Machado y Lopes Cristovão, 2006). Por otro lado, sí es pertinente en esta investigación reconocer el papel de las actividades epilingüísticas y metalingüísticas en los procesos de enseñanza del portugués como L2 o LE. En cuanto a ese punto, la caracterización binaria de los procedimientos de enseñanza se muestra muy útil para orientar la planificación de la enseñanza de los conocimientos lingüístico-discursivos y praxiológicos, por ende, esas definiciones son un marco metodológico compuesto por unidades y procedimientos discretos sobre cuya base es más simple y diversificado construir actividades didácticas específicas.

Además de ello, es importante destacar que entender estas actividades como incitaciones a la investigación y a la generación de conocimiento sobre el lenguaje y no como momentos de transmisión vertical (Geraldí, 1996) habilita el desarrollo de procesos de construcción dialógica en los cuales los estudiantes pueden tener un mayor protagonismo. Por otro lado, vistas desde una perspectiva general a través de las propuestas teóricas que defienden

la existencia de una consciencia verbalizada que regula el accionar discursivo en diferentes niveles de explicitación (Bronckart, 1999; Vygotsky, 1987; Camps y Milian, 2000; Gombert, 1996), estas actividades constituyen espacios de incitación a una actividad metalingüística más consciente, mediada por las consignas del docente, por las interacciones con los colegas, así como por los conocimientos movilizados en el curso. En ese sentido, puede decirse que las actividades epilingüísticas promueven una actividad metalingüística consciente, un análisis que se distancia de la práctica verbal, que la analiza de manera crítica en el nivel local. En cambio, las actividades metalingüísticas promueven una reflexión también consciente, aunque su foco sea más general y haya una intención más acentuada en el papel del metalenguaje científico. Por último, es posible afirmar que esas actividades enseñan a los estudiantes a aplicar diferentes niveles de análisis lingüístico, con un enfoque cada vez más diversificado, generalizado y jerárquico, y promueven procesos psicológicos superiores andamiados por los conceptos científicos sobre el lenguaje (Vygotsky, 1987).

En cuanto a las observaciones sobre las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo podemos decir, en principio, que es perceptible la incorporación de instrumentos semióticos nuevos para los estudiantes participantes, relacionados, en apariencia, con los procesos de enseñanza organizados en torno a las SD. Además, los análisis parecen mostrar que la apropiación de nuevos instrumentos para la práctica de producir o de comprender los textos se hizo en todos los niveles de su organización: su nivel cultural más general, su situación de comunicación, su organización retórica y sus componentes lingüístico-discursivos específicos. Esto quiere decir que las evidencias de regulación de las prácticas de escritura y de lectura observadas muestran algunos cambios en cuanto a cada una de las capacidades de lenguaje de los estudiantes: de significación, de acción, discursivas y lingüístico-discursivas. Sin embargo, ello no implica que haya evidencias de regulación específica en cada uno de estos niveles, sino que, en el marco de una regulación global de la articulación entre texto y contexto, los estudiantes utilizan diferentes nociones que se relacionan con esos niveles. En este punto, las evidencias de las entrevistas muestran que la actividad metalingüística de los estudiantes está en su mayoría orientada por las representaciones sobre el contexto —la temática, el género, la posición social de los interlocutores y los propósitos—. Estas representaciones permiten que los estudiantes definan el rol de los demás aspectos que componen los textos —su organización, sus unidades lingüístico-discursivas, imágenes, voces, etcétera—. Esta primacía de los aspectos globales del contexto como fuentes de regulación coincide con los resultados de las investigaciones de Pittard y Martlew (2000), así como con la propia concepción sociológica del funcionamiento del lenguaje de Bajtín (2002) y Volóchinov (2017) y de la arquitectura textual de Bronckart (1999).

Lo anterior se explica por las concepciones de nuestro marco teórico respecto de las formas de realización de las prácticas de lenguaje, pero también puede entenderse como un reflejo del abordaje descendente del análisis de los textos que guio la planificación y el desarrollo de las SD de acuerdo a cómo las conceptualiza el ISD (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993; Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004). Esto implica que la importancia que los estudiantes dan al contexto de la interacción en las entrevistas posteriores a la realización de las SD puede estar relacionada con los procesos de enseñanza llevados a cabo, en los cuales el texto y su género fueron abordados como productos de una actividad social que repercute, en una segunda instancia, en la selección de aspectos más específicos y locales de su funcionamiento—los componentes retóricos o lingüístico-discursivos—. Al mismo tiempo, como se mostró en el capítulo de análisis, las actividades de reflexión metalingüística propuestas apuntaron a todos los niveles de articulación de las acciones de lenguaje. Por ello, al final de las SD, fue posible reconocer cambios en la forma en la que los estudiantes entrevistados abordaron los textos tanto desde su comprensión sociohistórica como desde la crítica a aspectos más concretos de su textualización. Ello parece apuntar a que, en estos casos, hubo una interacción significativa entre las formas semióticas e instrumentales con las que se organizaron el conocimiento y la práctica en la enseñanza y la forma en que ambos aspectos fueron aprendidos por los estudiantes (Schneuwly, 2004b).

En cuanto a esos procesos de desarrollo, es fundamental destacar el carácter individualizado de cada uno de ellos, pues cada estudiante muestra haber aprovechado de manera diferente las propuestas didácticas presentadas, dados los conocimientos y las capacidades ya adquiridos antes de participar de las actividades de enseñanza. Sin embargo, teniendo esto en cuenta, es válido dar cuenta de la coherencia entre los aspectos innovadores en la actividad metalingüística de cada uno de ellos y los conocimientos y prácticas impulsados por las SD.

Por otro lado, los datos de esta investigación parecen indicar que el desarrollo de operaciones de regulación metalingüística plenamente conscientes, como las inferidas en las entrevistas, está ligado a la adquisición del metalenguaje. Todas las entrevistas mostraron que distanciarse de la propia interacción y formular un juicio crítico del texto que se está escribiendo o que se está leyendo es posible por el uso de expresiones que permitan articular ese razonamiento. Es por esto que los diferentes procesos observados se muestran disímiles, pues, al final de las SD, algunos estudiantes parecen alcanzar la capacidad de desarrollar un razonamiento completo sobre la interacción—lo que implica identificar unidades de significado, efectos de sentido y explicaciones pragmáticas para la presencia de esos elementos en los textos—, mientras que otros apenas perciben los efectos de sentido y no logran relacionarlos con sus razones pragmáticas. Otros estudiantes, por último, parecen asimilar

la información vehiculada por las unidades de lenguaje de forma espontánea, sin reflexionar sobre ella ni sobre su carácter discursivo e ideológico.

Esas diferencias son esperables si se tiene en cuenta que cada estudiante posee conocimientos y realiza prácticas de lenguaje diferentes. Sin embargo, los análisis de las entrevistas muestran que, en las segundas, luego de haber finalizado las SD, todos los estudiantes entrevistados plantean un número mayor de reflexiones metalingüísticas respecto de la interacción en forma objetivada. Si en las primeras entrevistas es claro el predominio de reflexiones en torno a las temáticas de los textos, en las segundas entrevistas emergen con mayor frecuencia reflexiones sobre los propósitos de los textos, sus autores e interlocutores, las voces citadas en ellos y ciertas unidades lingüístico-discursivas movilizadas. Esa constatación parece mostrar que el trabajo didáctico orientado a la incitación a la actividad metalingüística cuando se aprende un género amplía la capacidad de los estudiantes para desarrollar razonamientos plenamente conscientes sobre sus prácticas de escritura y de lectura. Para esto, los estudiantes tienen como soporte mediador los conocimientos científicos aprendidos sobre el lenguaje, así como algunos de los términos metalingüísticos utilizados en clase. Asimismo, las diferencias de aprendizaje de cada estudiante y las evidencias de procesos de apropiación que muestran que están revestidos de complejidad dan cuenta de la importancia de dar un tratamiento didáctico recursivo a esos conocimientos y prácticas en sucesivas aproximaciones con diferentes géneros.

Desde el punto de vista didáctico, los avances constatados en las capacidades de lenguaje de los estudiantes participantes configuran una confirmación de las propuestas teóricas de Vygotsky (1987) en relación con el efecto de concientización que produce aprender conocimientos científicos —diversificados, generales y jerarquizados— sobre las prácticas espontáneas de escritura y de lectura. Así, considerando las concepciones teóricas asumidas respecto de los diferentes niveles de consciencia metalingüística, podemos inferir que el trabajo con actividades como las propuestas, epilingüísticas y metalingüísticas, ayuda a los estudiantes a ampliar su capacidad de reflexionar de forma consciente sobre sus prácticas de lenguaje.

Por otro lado, el análisis de las evidencias sugiere que la actividad metalingüística se hace más evidente cuando los estudiantes trabajan en situaciones desconocidas o mediante nuevos instrumentos —o instrumentos más complejos—, mientras que otras operaciones más familiares parecen fluir con espontaneidad, sin la necesidad de su operación consciente. De esa forma, teniendo en cuenta que la técnica de producción de datos utilizada proponía el trabajo con un mismo género —el artículo de opinión o la noticia— en una similar situación de interacción, esto parece indicar que el trabajo didáctico significativo con nuevos conocimientos hace que los estudiantes reconfiguren su manera de interactuar con los textos cuando se enfrentan a nuevos desafíos cognitivos basados en los conceptos aprendidos. Por lo tanto, debido

a esa novedad y a esa complejidad, esas operaciones los hacen aumentar su actividad metalingüística plenamente consciente, utilizada como mediadora de la interacción. De hecho, ello coincide con las propuestas de Schneuwly (2004a) en cuanto al papel de los géneros como medios que (re)configuran la percepción que el individuo tiene de su interacción. Llevado a este caso, si las representaciones de los estudiantes sobre el género cambiaron, también lo hicieron las formas en que ellos se enfrentaron a la situación comunicativa y a las estrategias de resolución consciente de nuevos problemas de articulación entre el texto y el contexto (Pittard y Martlew, 2000).

En definitiva, habiendo realizado estas consideraciones de síntesis, se puede decir que, a la vista de las observaciones anteriores, el aporte de este estudio es reafirmar la importancia de promover espacios de reflexión significativa en torno a los conocimientos sobre el lenguaje para enseñar a utilizar los géneros en L2 y LE en el nivel de enseñanza superior, en tanto esos espacios permitan que los estudiantes realicen diferentes formas de análisis lingüístico que los hagan más capaces de objetivar sus prácticas de lenguaje y que, por ello, estimulen su capacidad para plantear reflexiones metalingüísticas plenamente conscientes. Esas aproximaciones didácticas parecen dar buenos resultados al trabajar con estudiantes de nivel superior, pero deben ser llevadas a cabo de forma andamiada y recursiva, a fin de que provoquen la transformación de los conocimientos teóricos en saberes praxiológicos (Schneuwly, 2004a). Además de ello, visto el papel facilitador de la reflexión que desempeñan los términos metalingüísticos, es importante destacar que las prácticas docentes deben prestar la debida atención a las palabras y expresiones utilizadas en clase para definir los conceptos y discutir los textos, así como al desarrollo necesario de la práctica de verbalizar el conocimiento coconstruido sobre el funcionamiento del lenguaje en la clase de lengua.

Entendemos que las reflexiones expuestas en estas consideraciones finales son satisfactorias desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas —al menos de forma provisoria—, aunque ellas deban ser profundizadas recurriendo, sobre todo, a la observación detallada de los procesos microgenéticos de desarrollo de un grupo más amplio de participantes. En segundo lugar, habría un gran beneficio en realizar, en futuras investigaciones, un acompañamiento duradero de los procesos de cada estudiante que vaya, a diferencia del que se hizo en esta investigación, más allá de una única SD. Una tercera línea de trabajo que merece ser continuada es la del análisis de la actividad metalingüística llevada a cabo durante la realización de actividades epilingüísticas y metalingüísticas en clase, sin perder de vista que estas instancias son testigo de los procesos de desarrollo progresivo —apropiación de prácticas culturales— de la capacidad de autorregular las prácticas de lenguaje.³⁴ Por

34 Un análisis de este tipo de interacciones ya fue realizado en Díaz (2019) y en Díaz y Quevedo-Camargo (2021b).

último, aún hay importantes interrogantes, que esta investigación apenas ha podido formular, respecto de las relaciones de mutua complementación que se establecen entre la adquisición del metalenguaje y la capacidad de plantear reflexiones metalingüísticas plenamente conscientes.

Bibliografía

- ACEVEDO CELPE-BRAS (2014). *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>
- ALLAL, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En M. MILIAN y A. CAMPS (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 187-215). Rosario: Homo Sapiens.
- BAJTÍN, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- BENVENISTE, É. (1989). *Problemas de lingüística general II*. Campinas: Pontes.
- BRANDT, D. (1992). The Cognitive as the Social: An Ethnomethodological Approach to Writing Process Research. *Written Communication*, 9(3), 315-355.
- BROCCO DE SOUZA, A. (2009). *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira* (Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista, San Pablo). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/93890>
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., y PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. París: Delachaux & Niestlé.
- (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. San Pablo: EDUC.
- (2009a). Prefácio. En *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 9-23). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2009b). As unidades de análise da psicología e sua interpretação. Interacionismo social ou interacionismo lógico? En *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 25-57). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2009c). Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. En *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 59-91). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2009d). A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. En *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 93-120). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2010). Géneros de textos, tipos de discursos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>
- y DOLZ, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, (2), 27-44. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/editions/files/9014/1572/5507/Pages_de_27_ENCOED.pdf
- BRONCKART, J.-P. y DONATO, R. (1994). Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- CAMPS, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática. Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M., y RIBAS, T. (2000). Metalinguistic Activity: The Link Between Writing and Learning to Write. En M. MILIAN y A. CAMPS (Orgs.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 103-123). Ámsterdam: Amsterdam University Press.

- CAMPS, A., y MILIAN, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-37). Rosario: Homo Sapiens.
- CAMPS, J. (2003). Concurrent and Retrospective Verbal Reports as Tools to Better Understand the Role of Attention in Second Language Tasks. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 201-221.
- CARNEIRO DE MELO, M. (2017). *Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes do Português Brasileiro: uma análise de materiais didáticos* (Tesis de maestría, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri). Recuperado de <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1655>
- CARNEIRO MUNHOZ COIMBRA, R. (s. f.). Por que a urna eletrônica é segura. *Revista eletrônica EJE*, 4(6). Recuperado de <https://www.tse.jus.br/institucional/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n-6-ano-4/por-que-a-urna-eletronica-e-segura>
- CARVALHO, A. M., y DA SILVA, A. J. B. (2008). O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, 3, 1-21.
- CASTELLÓ, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En M. MILIAN y A. CAMPS (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 67-104). Rosario: Homo Sapiens.
- CASTRO TRISGO COIMBRA, M DE N. (2011). *O círculo da escrita. O texto argumentativo e a consciência (meta)lingüística no ensino secundário* (Tesis doctoral, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Recuperado de <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/4355>
- CELCE-MURCIA, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 25(3), 459-480.
- CELEDÔNIO DA SILVA, M. (2019). Gramática e letramento no ensino e na aprendizagem de português como língua adicional. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 10(1), 1-17. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/download/33176/18020/>
- CLARO FLÔRES, O. C. (1994). Da sensibilidade metadiscursiva à consciência metalingüística – o processo interativo como espaço de construção de sujeitos e de linguagem. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, (26), 181-196.
- COLE, M., y SCRIBNER, S. (2009). Introdução. En L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente* (pp. xvii-xxxvi). San Pablo: Martins Fontes.
- CULIOLI, A., y NORMAND, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. París: Ophrys.
- DE FIGUEIREDO PEREIRA ROSA, M. V., y GONZALEZ COLOMBO ARNOLDI, M. A. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DE SAUSSURE, F. (2002). *Curso de Linguística Geral*. San Pablo: Cultrix. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf
- DIAS, R. H. (2018). *Reflexões linguísticas produzidas por crianças em suas atividades metalingüísticas* (Tesis doctoral, Universidade de Passo Fundo). Recuperado de <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1655>
- DÍAZ, D. H. (2020). *A reflexão metalingüística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame Celpé-Bras* (Tesis de maestría, Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37991?locale=fr>
- _____ y QUEVEDO-CAMARGO, G. (2020). Atividade metalingüística e técnicas de produção de dados para a análise da aprendizagem de português como segunda língua. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 18(35), 147-180.

- DÍAZ, D. H., y QUEVEDO-CAMARGO, G. (2021a). A construção de um modelo didático de gênero e a definição de capacidades de linguagem como facilitadores do ensino de artigo de opinião em um curso de preparação para o Exame Celp-Bras. *Linguagem em Foco*, 13(3), 73-93.
- (2021b). Propostas de ensino de conhecimentos linguístico-discursivos em português (segunda língua) e desenvolvimento da atividade metalinguística. *Entretextos*, 21(3), 163-182.
- DOLZ, J., GAGNON, R., y DECÂNDIO, F. R. (2019). Uma disciplina emergente: a didática das línguas. En E. LOPES NASCIMENTO (Org.), *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino* (Trad. F. R. Decândio) (pp. 21-50). Campinas: Pontes.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., y SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En J. DOLZ, y B. SCHNEUWLY, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). San Pablo: Mercado de Letras.
- DOLZ, J., PASQUIER, A., y BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, (92) p. 23-37. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., y HALLER, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. En J. DOLZ, y B. SCHNEUWLY, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 125-155). San Pablo: Mercado de Letras.
- DOLZ, J., y ERARD, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En M. MILLAN y A. CAMPS (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 163-186). Rosario: Homo Sapiens.
- DOLZ, J., y SCHNEUWLY, B. (2004a). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). En *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 35-60). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2004b). Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. En *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 159-181). San Pablo: Mercado de Letras.
- DONATO, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. LANTOLF y G. APPEL (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-55). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- y McCORMICK, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- DONEDA MITTELSTADT, D., y GRUBERT DOS SANTOS, L. (2012). A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional. *Cadernos do IL*, (44), 433-456. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28049>
- ELBOJ, C., y GÓMEZ, J. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales. Hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (12), 77-94.
- ERICSSON, K. A. (2003). Valid and Non-Reactive Verbalization of Thought During Performance of Tasks. Towards a Solution to the Central Problems of Introspection as a Source of Scientific Data. *Journal of Consciousness Studies*, 10(9-10), 1-18.
- y SIMON, H. A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: MIT Press.
- ESTEVES NEVES, F. (2015). *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita* (Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/fabiana-esteves-neves-letramento-linguistico-acadmico-de-estudantes-universitriasos.html?page=2>

- FERRAZ, A., y PINHEIRO, I. M. (2014). O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o programa de Estudantes-Convênio de Graduação. En R. L. P. DELL'ISOLA (Org.), *O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco* (pp. 131-141). Campinas: Pontes.
- FLOWER, L., y HAYES, J. R. (1984). Images, Plans and Prose. The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160.
- FOLHA DE SÃO PAULO (2018). Escola privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de passagem*. San Pablo: Martins Fontes.
- (1996). *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. San Pablo: Mercado de Letras.
- GOMBERT, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, 1-11. Recuperado de <https://journals.openedition.org/aile/1224>
- GOMES DE MEDEIROS, V. (2001). Os passados no ensino de português para estrangeiros. *SoLetras*, 1(2), 76-82. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4418>
- GOMES DE SOUZA, E. G., y STUTZ, L. (2019). O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(3), 1113-1133. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>
- GUEDES MAGALHÃES, T., y LOPES CRISTOVÃO, V. L. (2018). *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes.
- JACÓ KRUG, M. (2009). O ensino/aprendizagem da metafonía do português como língua estrangeira por aprendizes alemães. *Contingentia*, 4(2), 85-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/11419>
- JAKOBSON, R. (1990). *On Language*. Monique: Monville-Burston.
- KLEIMAN, A. B., y SEPULVEDA, C. (2018). *Oficina de gramática. Metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes.
- KLETT, E. (2005). Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida. *Rasal*, 2, 139-153.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2014). Teaching grammar. En M. CELCE-MURCIA, P. M. BRINTON, M. A. SNOW, (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 256-270). Boston: National Geographic Learning.
- LEAL RODRIGUES, T. (2015). Os pronomes átonos e o ensino de português brasileiro a falantes de espanhol. *Anais do VI SAPPIL. Estudos de Linguagem*, (1), 614-627. Recuperado de <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/260>
- LENNERTZ MARCOTULIO, L., SANCHES PINHEIRO, I., y MENDES DOS SANTOS DE ASSIS, D. (2016). A relação entre pesquisa e ensino: o quadro de possessivos do português. *Cadernos de Letras da UFF: Variação linguística e práticas pedagógicas*, 25(51), 239-260. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43583/24891>
- LIMA, C. F. (2012). *Gramática a/à distância* (Tesis de maestría, Universidade Nova). Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10142/1/Dissertação%20Gramática.pdf>
- LOPES CRISTOVÃO, V. L. (2001). Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. (Tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf

- LOPES CRISTOVÃO, V. L. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. En R. DIAS y V. L. LOPES CRISTOVÃO (Orgs.), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas* (pp. 305-344). Campinas: Mercado de Letras.
- (2015). O ensino de leitura em língua estrangeira. En *Gêneros textuais no ensino aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva* (pp. 19-63). Campinas: Mercado de letras.
- , MARQUES BEATO-CANATO, A. P., APARECIDA FERRARINI, M., CAPELLINI PETRECHE, C. R., y MOREIRA DOS ANJOS-SANTOS, L. (2010). Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, 20(40), 191-215. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>
- LOPES CRISTOVÃO, V. L. , y STUTZ, L. (2001). Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. EN P. T. CARRÉRA SZUNDY, J. C. ARAÚJO, C. SIQUEIRA NICOLAIDES, y K. APARECIDO DA SILVA (Orgs.), *Linguística aplicada e sociedade. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro* (pp. 17-39). Campinas: Pontes.
- LOPES NASCIMENTO, E. (2019). Apresentação. En *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino* (pp. 7-17). Campinas: Pontes.
- LOPES PONTARA, C. (2015). *Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa* (Tesis de maestría. Universidade Estadual de Londrina). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204152>
- y LOPES CRISTOVÃO, V. L. (2017). Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33(3), 874-909. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35236>
- LORIER, L., y DÍAZ, D. (2020). *Comprensión lectora en portugués*. Montevideo: Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.
- MACHADO, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. En J. L. MEURER, A. BONINI, y D. MOTTA-ROTH (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 235-259). San Pablo: Parábola.
- y LOPES CRISTOVÃO, V. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 547-573. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf
- MARQUES BEATO-CANATO, A. P. (2009). *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências* (Tesis doctoral, Universidade Estadual de Londrina) Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=158009.
- MAURÍCIO ERNESTO, N. (2015). *Ensino estratégico da gramática na aula de Português Língua Não Materna* (Tesis doctoral, Universidade Nova). Recuperado de: <https://run.unl.pt/handle/10362/16276>
- MELLO BRANDÃO, L. V. (2010). *Uma análise sociodiscursiva do sufixo -inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros* (Tesis de maestría, Universidade de Brasília). Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8987>
- NADAIS DA GAMA, B. S. (2009). *O léxico em aulas de PLE. Um contributo para o ensino de colocações* (Tesis de maestría, Universidade do Porto). Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20127>
- NORRIS, J. M., y ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

- PALHARES, I. (27 de mayo de 2020). Rede estadual de SP manterá avaliação de alunos mesmo com ensino a distância. *Folha de São Paulo*. São Paulo. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/governo-de-sp-manda-professores-darem-nota-a-alunos-por-atividades-a-distancia.shtml>
- PENZLIEN TAFNER, E. (2005). A expressão da futuridade nos manuais de ensino de português para estrangeiros. *SoLetras*, 5(9), 27-38. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4534/3310>
- PIETRO, J.-F., y SCHNEUWLY, B. (2019). O modelo didático: um conceito da engenharia didática. En E. L. NASCIMENTO (Org.), *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino* (pp. 51-81). Campinas: Pontes.
- PINHEIRO DELLA GIUSTINA, F., y DE FERITAS ROSSI, T. M. (2008). A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 29-51.
- PINTO PRATAS, S. A. (2017). *As formas de tratamento e o ensino de português como língua não materna* (Tesis de maestría, Universidade de Coimbra). Recuperado de <https://eg.uc.pt/handle/10316/85547>
- PITTARD, V., y MARTLEW, M. (2000). La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. En M. MILLAN y A. CAMPS (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Rosario: Homo Sapiens.
- RODRIGUES, R. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. En J. L. MEURER, A. BONINI, y D. MOTTA-ROTH (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 152-183). San Pablo: Parábola.
- SCARDAMALIA, M., y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- SCHMIDT, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- SCHNEUWLY, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? En J. DOLZ, y J. C. MEYER (Orgs.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français* (pp. 267-272). Berne: Peter Lang.
- (2004a). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. En J. DOLZ, y B. SCHNEUWLY, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 19-34). San Pablo: Mercado de Letras.
- (2004b). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. En J. DOLZ, y B. SCHNEUWLY, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 109-124). San Pablo: Mercado de Letras.
- y BAIN, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. En L. ALLAL, D. BAIN, y P. PERRENOUD (Orgs.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SILVEIRA, R., y ROSSI, A. (2006). Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 4(7), 1-19. Recuperado de http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_7_ensino_da_pronuncia_de_portugues.pdf
- SMAGORINSKY, P. (2001). Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 233-245.
- TOLCHINSKY, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En: A. CAMPS, y M. MILLAN (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-65). Rosario: Homo Sapiens.

- UJVARI PABST, L. (2014). *Lições de sintaxe do português brasileiro para estrangeiros* (Tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/116483?locale-attribute=es>
- VOLÓCHINOV, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. San Pablo: Editora 34.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. San Pablo: Martins Fontes.
- (2009a). O desenvolvimento da percepção e da atenção. En *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 21-30). San Pablo: Martins Fontes.
- (2009b). Problemas de método. En *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 59-83). San Pablo: Martins Fontes.
- (2009c). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. En *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 87-105). San Pablo: Martins Fontes.
- (2009d). O papel do brinquedo no desenvolvimento. En *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 107-124). San Pablo: Martins Fontes.
- (2009e). Internalização das funções psicológicas superiores. En *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 51-58). San Pablo: Martins Fontes.

Consigna de producción escrita de un artículo de opinión

2018/2 Celpe Bras 20 ANOS Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | A urna eletrônica

Página 2

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: Material de divulgação TSE

Um jornal de circulação nacional no Brasil está organizando um debate sobre a segurança do sistema eletrônico de votação. Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica.

Fuente: Acervo Celpe-Bras (2019).

Primera producción escrita de la Estudiante 1³⁵

URNA ELETRÔNICA

Estamos em uma evolução constante em nosso dia dia, o ser humano cria ferramentas mais inovadoras para nosso próprio benefício. O Brasil e um dos países mais avançados e com estandar de qualidade mais alto, e com nosso sistema de votação e igual. temos um sistema de votação melhor e mais rapido do que outros países, e tenho a certeza de que nosso sistema de votação (urna eletrônica) e um dos mais seguros do mundo.

A urna eletrônica e uma ferramenta que melhora muito nosso sistema e nossa vidas. e mais rapido, mais simple e mais seguro. Nossa urna eletrônica

35 Los textos presentados en esta sección no fueron editados y, por tanto, presentan algunas inadecuaciones gramaticales u ortográficas.

pasa por innumeráveis testes e verificações, a possibilidade de fraude neste sistema é quase impossível. em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers tentaram atingir nossa urna, mais não foi possível, temos um estandar de segurança bem mais alto e não existe possibilidade de fraude.

Alem disso a urna electronica não tem acceso a internet, e a nenhuma rede e um sistema totalmente seguro. Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que seu voto e seguro, e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral.

Fuente: texto escrito por Estudiante 1.

Segunda producción escrita de la Estudiante 1

URNA ELETRONICA, UMA PEÇA MAIS SEM CORRUPÇÃO.

Um direito fundamental justo, limpo e sem corrupção. Cidadão sinta-se seguro.

O Tribunal Superior eleitoral (TSE) tem a obrigação de garantir um sistema de votação limpo, justo e verdadeiro para todos os cidadãos.

A urna eletrônica chegou ao Brasil para por fim aos fraudes, alias, também para melhorar o processo de totalização e ter um processo eleitoral de mais qualidade e mais rápido.

Embora muita gente tenha dúvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem a certeza de que é uma peça fundamental para o povo Brasileiro sem corrupção, e com um padrão de segurança muito alto, limpo e justo. A urna eletrônica não é ligada ao internet, nem a nenhuma rede, além disso tem inumeráveis verificações de especialistas, e nos testes públicos de segurança ninguém conseguiu alterar nosso sistema.

Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo, porque seu voto está seguro, a urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa.

Aluna 2 (Representante do TSE)

Fuente: texto escrito por Estudiante 1.

Primera producción escrita de la Estudiante 2

De: tribunal Superior

para: Jornal Nacional do Brasil

Há muito tempo o processo de eleições não é satisfatório, os resultados demoram muito, as pessoas tem que ficar muito na linha de espera para eles podam votar e peor que o povo fica com duvida da pessoa que ganha as eleições.

Se diz que a época da informática començo no ano 1996 e até hoje algunos países continuan usando o sistema antigo. Graças a tecnologia o ano pasado no Brasil fez uma mudança do sistema antigo ao sistema urna eletrónica. Este sistema tem muitos vantagens já que o aparelho tem um software que consegue programar o processo de eleições sem fraude, sem alterar resultados e, rápido e não tem como substituir a vontade do votante.

Na atualidade tem muitas pessoas que não tem certeza da urna eletrónica e por sso que eu estou escrevendo este artio para vocês com o objetivo de que o povo ou as pessoas que tem acesso ao jornal conheçam deste sistema já que ele é uma ferramenta ótima porque nem os hackers podem fazer nenhum tipo de alteração porque eles não tem acesso ao programa e o aparelho no esta ligado na internet e por isso as possibilidades de fraude são practicamente impossivel. Importante dizer que o procedimento zerésima assegura que nenhum voto seja registrado no urna antes do que o processo eletivo começe.

Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos e ter confiança na urna eletrónica.

Fuente: texto escrito por Estudiante 2.

Segunda producción escrita de la Estudiante 2

A urna eletrônica

Um dos melhores avanços da tecnologia na historia.

A urna eletrônica é um sistema, que tem um software que permite programar o processo de votações de forma simple, rápida, e segura. Também o aparelho é uma ferramenta que não tem acesso na internet e com nenhuma outra rede e por isso que nem os hacker conseguem entrar ao sistema.

E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficacia do sistema mas é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas na parte da asegurança da urna eletrônica. Além disso eles confiem que com o procedimento zerésima é impossível alterar os votos e por isso não existe a possibilidade do fraude.

Concluindo que nos temos que mudar nosso pensamento, porque estamos vivendo numa era tecnológica e temos que aproveitar todas as vantagens que nos oferece este caso com ao uso da urna eletrônica.

Também é preciso ter outra visión e não ficar com o pensamento antigo já que a urna eletrônica veio com a misión de acabar com os fraudes eleitorales e finalmente é o que como povo desejamos.

Aluna 2

Representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)

Fuente: texto escrito por Estudiante 2.

¿De qué forma la enseñanza de conocimientos sobre el lenguaje en la clase de segunda lengua o de lengua extranjera repercute en la capacidad de los estudiantes para autorregular sus prácticas de escritura y de lectura? Este volumen busca responder a esa pregunta desde el marco teórico del Intercionismo Sociodiscursivo y de la teoría socio-cultural de Lev Vygotsky, a partir de dos experiencias de enseñanza del portugués en el ámbito universitario donde fueron utilizadas actividades *epilingüísticas* y *metalingüísticas* para enseñar los géneros artículo de opinión y noticia. Sobre la base de ese marco conceptual y de los resultados de esas prácticas, este libro reafirma la importancia de promover instancias de reflexión metalingüística en la clase de segunda lengua y de lengua extranjera y ofrece insumos didácticos para su planificación por parte del docente.