

Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento
No Comercial-Sin Obras Derivadas 4.0



María Ignacia Dorronzoro

Universidad Nacional de Luján
Luján, Provincia de Buenos Aires
Argentina
mignaciak@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 27-03-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 07-05-2020

**Los géneros textuales:
instrumento de mediación en el contexto
de la educación superior**

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre el *género textual* (Bronckart, 1994, 1996) y su papel como mediador en contextos de enseñanza-aprendizaje propios de la educación superior. Específicamente, la reflexión se refiere a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas orientadas al aprendizaje de contenidos disciplinares. El planteo expuesto se fundamenta en los principios de la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principios que se presentarán en primer lugar, para luego explicar en qué sentido entendemos la mediación de los géneros en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en espacios de la formación superior, relacionados con las ciencias humanas.

Palabras clave: géneros textuales, procesos de aprendizaje, contexto universitario, lenguaje escrito

**Textgattungen:
ein Vermittlungsinstrument im Kontext der
Hochschulbildung**

Abstract

Der Zweck dieses Beitrags ist es, eine Reflexion über die Textgattung und ihre Rolle als Vermittler in hochschulspezifischen Lehr-Lern-Kontexten zu präsentieren (Bronckart, 1994, 1996). Konkret bezieht sich die Reflexion auf die Vermittlung von akademischen Lese- und Schreibpraktiken, die sich am Lernen von disziplinären Inhalten orientieren. Der dargestellte Vorschlag basiert auf den Prinzipien der soziokulturellen Perspektive (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) und des soziodiskursiven Interaktionismus (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007). Prinzipien, die zunächst vorgestellt werden, um anschließend zu erklären, in welchem Sinne wir die Vermittlung der Gattungen im Rahmen der Lehr-Lern-Prozesse verstehen – die in den Räumen der höheren Bildung, bezogen auf die Humanwissenschaften – stattfinden.

Stichwörter: Textgattungen, Lernprozesse, Hochschulkontext, geschriebene Sprache

Les genres textuels: instrument de médiation dans le con- texte de l'enseignement supérieur

Résumé

Le but de cet article est de présenter une réflexion sur le *genre textuel* (Bronckart, 1994, 1996) et son rôle en tant que médiateur dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage propres à l'enseignement supérieur. Concrètement, la réflexion concerne l'enseignement de pratiques académiques de lecture et d'écriture orientées vers l'apprentissage de contenus disciplinaires. La démarche exposée se fonde sur les principes de la perspective socioculturelle (Vygotsky, 1977, 1988 ; Kozulin, 2000) et de l'interaction socio discursive (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principes qui seront présentés tout d'abord pour expliquer ensuite dans quel sens nous entendons la médiation des genres dans le cadre des processus d'enseignement-apprentissage qui ont lieu dans des espaces de l'enseignement supérieur, liés aux sciences humaines.

Mots clés: genres textuels, processus d'apprentissage, contexte universitaire, langue écrite

Text genres: a mediation instrument in the con- text of higher education

Abstract

The purpose of this article is to present a reflection on *text genre* (Bronckart, 1994, 1996) and its role as a mediator in higher-education teaching-learning contexts. Specifically, the reflection refers to the teaching of academic reading and writing practices aimed at learning disciplinary content. The proposal presented is based on the principles of Socioculturalism (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) and Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007). These principles, which we present first, will be later followed by an explanation of the way in which we understand genre mediation in the context of higher-education teaching-learning processes in the field of human sciences.

Key words: text genres, learning processes, university context, written language

I generi testuali: strumento di mediazione nel contes- to dell'educazione superiore

Riassunto

Il proposito di questo articolo è presentare una riflessione sul *genere testuale* (Bronckart, 1994, 1996) e il suo ruolo come mediatore in contesti di insegnamento-apprendimento propri dell'educazione superiore. Nello specifico, la riflessione fa riferimento all'insegnamento di tecniche di lettura e scrittura accademica orientate verso l'apprendimento di contenuti disciplinari. La proposta si basa sui principi della prospettiva Socioculturale (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) e dell'Interazionismo Sociodiscorsivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principi che si presenteranno in un primo momento, per poi spiegare come comprendiamo la mediazione dei generi nel quadro dei processi di insegnamento-apprendimento che hanno luogo negli spazi della formazione superiore, collegati alle scienze umanistiche.

Parole chiave: generi testuali, processi di apprendimento, contesto universitario, linguaggio scritto

Os gêneros textuais: um instrumento de mediação no con- texto da educação superior

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o *gênero textual* (Bronckart, 1994, 1996) e o seu papel como mediador em contextos de ensino-aprendizagem próprios do ensino superior. Especificamente, a reflexão refere-se ao ensino de práticas de leitura e escrita acadêmicas orientadas para a aprendizagem de conteúdos disciplinares. A proposta apresentada baseia-se nos princípios da Perspectiva Sócio-cultural (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), princípios que serão apresentados primeiro, para depois explicar em que sentido entendemos a mediação dos gêneros no quadro dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos espaços do ensino superior, relacionados com as ciências humanas.

Palavras-chave: gêneros textuais, processos de aprendizagem, contexto universitário, linguagem escrita

1. Introducción

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre el papel del *género textual* (Bronckart, 1992, 1994, 1996) como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la educación superior. Específicamente, la reflexión está anclada en situaciones de enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas orientadas al aprendizaje de contenidos disciplinares, en nuestro caso, de las ciencias humanas y sociales. Es importante anticipar que nuestro planteo se fundamenta en los principios de la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996), principios que presentaremos en primer lugar, para luego explicar, en base a ellos, en qué sentido entendemos la mediación de los géneros en los contextos propios de la formación superior.

2. Algunos fundamentos teóricos de nuestro planteo

2.1. El papel del lenguaje en el desarrollo de los individuos

Desde la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, 1988) se sostiene que el desarrollo subjetivo se relaciona estrechamente con la naturaleza de las prácticas culturales en las que están implicados los sujetos, es decir que la actividad psicológica tiene características socioculturales desde el comienzo mismo del desarrollo. En efecto, contrariamente al cognitismo, el Interaccionismo vigotskiano afirma que la racionalidad es una construcción social que los sujetos llevan a cabo en el marco de interacciones con otros miembros de su comunidad. En esas interacciones se interiorizan las propiedades de la actividad colectiva, mediatizada ésta por herramientas y símbolos, productos sociales generados por la cultura y la historia. Esta perspectiva plantea, entonces, un “modelo semiótico del psiquismo” (Silvestri, 2000) ya que sostiene que las funciones psicológicas específicas del hombre se encuentran mediatizadas por herramientas y signos, especialmente los del lenguaje.

La forma de representación característica del ser humano se realiza por medio de símbolos, es decir, signos que permiten la representación en ausencia del objeto. Al internalizarse, los símbolos –instrumentos en las relaciones intersubjetivas- se convierten en instrumentos de la relación del sujeto consigo mismo: auto-dirigen y regulan la conducta y los procesos mentales. La consciencia, por lo tanto, no preexiste al lenguaje, sino que es generada por él como construcción semiótica (Silvestri, 2002, p. 109)

Ahora bien, esta construcción social de los procesos psicológicos superiores encuentra su explicación en una *concepción del lenguaje* que lo entiende, en primer lugar, como una *actividad*. Efectivamente, desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje es concebido como una actividad cuya finalidad intrínseca es producir significaciones, y no simplemente reflejar la realidad. En este sentido, esta perspectiva contradice al enfoque cognitivista según el cual el lenguaje constituye un fenómeno cuya función principal es la de traducir la lógica del mundo y/o de las operaciones de pensamiento que existirían independientemente de él. En otras palabras, el lenguaje cumpliría, en primer lugar, la función de representar, y sólo luego podría comunicar, es decir, transmitir esas representaciones verbalizadas a los otros.

Al contrario, los planteos vigotskianos comprenden al lenguaje en tanto práctica social, siempre situada histórica y culturalmente en una esfera de la actividad humana en la que surge y que, a su vez, es construida, conformada por él. En este sentido entonces, el lenguaje se presenta como una herramienta para pensar la realidad, para desarrollar el pensamiento, como un factor que fundamentalmente configura y define ese pensamiento (Wertsch, 1988). En palabras de Bronckart (1996),

La actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esa práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; es en la intertextualidad resultante de esta práctica que se conservan y se reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de que dispone todo agente humano (p. 337)

Entender al lenguaje en tanto actividad implica, entonces, que la función comunicativa se encuentra siempre en el origen del proceso de *representación*, es decir, que las formas usadas para comunicarse se vuelven formas de representación mental. En palabras de Silvestri, “El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental por medio de su uso comunicativo de representar para otros” (Silvestri, 2002, p. 50). Efectivamente, según los principios del Interaccionismo Sociocultural, en el desarrollo humano, en un principio el lenguaje tiene una naturaleza eminentemente social, una función esencialmente comunicativa, regulando la relación con el mundo externo, y sólo después “pasa a ser individual, adquiere la función intelectual o representacional” (Cubero Pérez y Rubio Martín, 2005, p. 34-35). En otros términos, desde esta perspectiva entendemos que la primera función del lenguaje es su uso comunicativo y que “solo de modo secundario los signos utilizados se asocian a representaciones del mundo y toman un valor denominativo o representativo” (Bronckart, 2007, p. 137)

Así entonces, esa *actividad* que constituye el lenguaje, deviene a lo largo del desarrollo humano, una *actividad de mediación* de toda acción psicológica. En efecto, en tanto instrumento comunicativo, en principio media la relación con los demás, pero luego también mediará la relación con uno mismo, organizando y guiando la propia acción. En este sentido, como instrumento de mediación, al ser incluido en una actividad concreta, el lenguaje no solo la facilita, sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental puesta en juego, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma dando lugar a una nueva acción (Wertsch, 1985). De este modo, se vuelve responsable del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Efectivamente, Vigotski plantea que el funcionamiento mental no se desarrolla según los principios de la maduración orgánica, ni según los principios biológicos generales (acomodación o asimilación), sino que se modifica cualitativamente en función de la intervención de lo que el autor denomina “instrumentos psicológicos”, entre los que se destaca el lenguaje. Estos instrumentos, socialmente elaborados, fruto de las experiencias de las generaciones anteriores y vehículos de transmisión y ampliación de las posibles experiencias, determinan el comportamiento del sujeto, lo guían, afinan y diferencian su percepción de la situación en la

cual actúa. En consecuencia, según esta perspectiva, la intervención del instrumento otorga a la actividad una forma particular, y la transformación del instrumento transforma a su vez las maneras de comportarse en una situación. En este sentido entonces, el desarrollo de esas capacidades no puede llevarse a cabo independientemente de esos instrumentos que, elaborados culturalmente, proporcionan un nexo inherente entre los contextos culturales, históricos e institucionales, y los procesos mentales del individuo.

2.2. Los géneros textuales como instrumentos psicológicos

Pasemos ahora a la concepción de género que se articula con la concepción de lenguaje antes expuesta. Para ello es importante destacar que, en función de los principios del Interaccionismo Sociodiscursivo, consideramos que cada grupo social, cada esfera de la praxis humana comparte, no solo determinadas actividades, sino también ciertas modalidades peculiares de usos del lenguaje. Así, según Bajtín “Es precisamente la actividad humana la que proporciona un principio de clasificación para enfocar el multiforme fenómeno comunicativo, en el que inciden tantos factores que los enunciados parecen ser inabordables” (Bajtín, citado por Silvestri, 1994, p. 217). En otras palabras, en este marco conceptual, el comportamiento verbal mismo se considera determinado por las actividades colectivas de la formación social en la cual tiene lugar, y materializado en los textos producidos por los usuarios de la lengua. De esta forma, el texto se vuelve el equivalente de una acción verbal, ella misma dependiente de una acción humana, motivo por el cual se lo define como “el mediador de la acción” (Bronckart, 1994, p. 384).

Ahora bien, para realizar esas acciones verbales que son los textos, los usuarios de la lengua recurren a “modelos sociales” (Bronckart, 1994, p. 378) constituidos por los géneros textuales, que definimos como las “maneras de componer los textos que se impusieron en el curso de la Historia, según necesidades de los grupos sociales y en función de los medios de comunicación y difusión de los que disponen”¹ (Bronckart, 1994, p. 377). De este modo, los géneros textuales se presentan como instrumentos semióticos, estructuras marco que permiten acceder a las significaciones sociales y reconstruirlas, y, en consecuencia, como *instrumentos psicológicos* con una importancia central para todo tipo de aprendizaje.

Plantear al género como un instrumento para el desarrollo del psiquismo implica la refutación de la postura epistemológica idealista según la cual el conocimiento del mundo empírico se realiza de forma directa y es posible gracias a las capacidades de representación o de cognición de las que están dotados los sujetos. En esa postura cognitivista, - a la que ya habíamos aludido más arriba- el lenguaje aparece como un sistema de recodificación de las representaciones cognitivas previas que se elaboran en una relación “pura”, directa con el mundo. Al contrario, y en función de la concepción de lenguaje antes desarrollada, la perspectiva teórica del Interaccionismo presenta a los géneros textuales como herramientas psicológicas que hacen posible actuar en situaciones verbales y cuyas potencialidades para el desarrollo se actualizan y se apropian por el uso, y transforman las capacidades psíquicas del sujeto (Schneuwly, 1994).

¹ La traducción es nuestra.

En nuestro caso, las situaciones verbales que nos ocupan son aquellas que tienen lugar en el contexto de actividad de la educación superior y, específicamente, en el marco brindado por las distintas comunidades disciplinares que se inscriben en ese contexto. En efecto, como se sabe, la actividad académica es muy amplia y aunque se la puede caracterizar a partir de la misma finalidad de construir conocimientos, es necesario admitir que esa construcción no se hace de la misma manera en todas las disciplinas. Así entonces, consideramos que las diferentes *comunidades discursivo-disciplinares* que constituyen el contexto académico se definen por un lenguaje específico que se utiliza para organizar el razonamiento propio de dicha disciplina. Estos usos particulares del lenguaje, que permiten la construcción de sentidos complejos y compartidos por los miembros de la comunidad, se ven plasmados en determinados géneros textuales que mediatizan la construcción-comunicación de conocimientos en ese campo disciplinar y, en ese sentido, favorecen el desarrollo de ciertas modalidades de pensamiento. En otras palabras, los distintos objetos de conocimiento requieren modalidades de pensamiento diferentes que proveen diferentes géneros. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Silvestri cuando señala que “cada dominio del conocimiento va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos” (Silvestri, 2000, p. 92). Las capacidades de lectura y de escritura de un género disciplinar dado permiten, entonces, no solo la comunicación de conocimientos sino también su elaboración y apropiación.

De este modo los géneros textuales, en tanto instrumentos psicológicos, se presentan como *instrumentos de mediación* en la construcción de conocimientos disciplinares dado que no sólo hacen posible la interacción comunicativa, sino que también tienen una función cognitiva. Al respecto Silvestri (2001) señala que “como formas de representación mental, traducen procedimientos conceptuales del sujeto” (p. 32). Esto implica que su papel en los procesos cognitivos no se refiere únicamente a los contenidos temáticos de los enunciados, sino también a las operaciones exigidas para la realización de la actividad verbal en cuestión. Así, “en tanto instrumento de aprendizaje, el género permite al alumno tener acceso a ciertas significaciones que, si son interiorizadas, contribuyen a aumentar sus capacidades verbales²” (Dolz et al, 2008, p. 48)

3. Los géneros textuales como mediadores en la apropiación de contenidos disciplinares

Así como acabamos de plantear, la categoría de *género textual* pone de manifiesto, desde nuestra perspectiva, la relación entre la actividad de construcción de conocimientos disciplinares y el lenguaje. En efecto, los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar se desarrollan discursivamente, se llevan a cabo y se comunican por medio de determinados géneros. En otros términos, la mediación del lenguaje en la construcción de conocimientos opera sobre todo como mediación discursiva en su forma genérica. Esto implica que existen características específicas de una actividad que motivan un procedimiento discursivo determinado y, al mismo tiempo, un enunciado genérico provoca efectos específicos sobre los procesos psicológicos involucrados en la resolución de una tarea (Silvestri, 1994). Ahora bien,

² La traducción es nuestra.

¿en qué sentido, concretamente estamos pensando la *mediación* de los géneros textuales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje propias del nivel superior?

Desde nuestro punto de vista, una posible transposición didáctica de esta concepción del *género textual* deriva en el trabajo en el aula universitaria sobre lo que denominamos las *diferentes textualizaciones del saber* (Dorronzoro, 2009) que circulan en el interior de la disciplina objeto de enseñanza³ y los géneros textuales que se inscriben en cada una de esas textualizaciones. En este punto de nuestro planteo, es preciso recordar que esta transposición se propone para intervenciones didácticas cuyo propósito sea favorecer en los estudiantes el desarrollo de prácticas de lectura y escritura que hagan posible la apropiación de los conocimientos disciplinares de su campo de formación.

Ahora bien, para responder al interrogante planteado en el primer párrafo de este apartado, en primer lugar, creemos necesario, tomando como fundamento los principios socioculturales antes expuestos, definir los *textos académicos* –en el campo de las ciencias humanas y sociales– como producciones verbales concretas, que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de una determinada esfera de la praxis humana: la actividad académico-científica. Se trata de mediadores de la acción específica de esta formación social y, en este sentido, representan la “puesta en texto”, la explicitación discursiva del saber académico, de los objetos de conocimiento propios. Las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido conceptual, sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen. Por lo tanto, ellos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de modalidades y recursos específicos para su producción y comprensión.

Esta caracterización reposa sobre una concepción del lenguaje en tanto instrumento de las actividades concretas de los individuos, instrumento que permite, desde su forma científica, una serie de acciones específicas, tendientes a construir significados complejos. Consecuentemente con ello, los textos académicos dan cuenta de cómo se usa el lenguaje propio de una disciplina para dar sentido a sus objetos de conocimiento, es decir, de la lógica de pensamiento de la comunidad disciplinar en las diferentes instancias de construcción y comunicación del conocimiento que tienen lugar en el interior del campo de saber en cuestión. Así, de la vasta variedad de situaciones de producción y recepción de los conocimientos se desprende una gran diversidad de discursos producidos en el interior de una misma disciplina según las características de la transmisión del conocimiento que se lleve a cabo y que, así como lo anticipamos más arriba, llamamos “*textualizaciones del saber*”.

En efecto, si bien las distintas explicitaciones discursivas del saber académico suelen tener características en común -tales como un importante aparato definitorio y terminológico-, es posible observar entre ellas diferencias que tienen que ver con su anclaje institucional, su uso en el campo de referencia y la estructura general que presentan los razonamientos planteados en ellos. Así, desde nuestra perspectiva, reconocemos dos grandes clases o categorías, según su ubicación en el circuito de producción-transmisión del conocimiento disciplinar: los textos primarios y los secundarios.

³ En nuestro caso trabajamos con aquellas que se inscriben en el campo de las ciencias humanas y sociales.

En cuanto al *texto primario* diremos que se concibe como un texto “fuente”, como un acto de construcción, transmisión y validación de los conocimientos, que se encuentra en el origen del circuito de producción y difusión de los conocimientos. Estos textos ocupan un lugar central en la disciplina en la medida en que sus autores han participado en la edificación del campo conceptual del área de especialidad. Se trata de textos de base, fundadores, actos científicos en cuyo desarrollo discursivo se van construyendo los conceptos y las relaciones que los vinculan. Esto implica que el objeto de conocimiento sea planteado desde un determinado punto de vista y se presente “en construcción”, en términos de proceso de constitución, en un planteo para nada definitivo. En otras palabras, podemos decir que la *situación de producción-recepción* en la que está inserto el texto primario está caracterizada por la acción de construir-transmitir-validar conocimiento, y sólo existe en relación con esta acción.

Por su parte, los *textos secundarios* son textos dependientes con respecto a las fuentes primarias y por lo tanto presuponen “la existencia de un corpus de conocimientos cuya producción es previa a su difusión” (Mortureux, 1986, p. 67). Esto implica que el objeto de conocimiento puesto en texto no se encuentra en proceso de construcción –como en el caso del texto primario- sino que en estos textos se alude a un conocimiento ya construido en otra parte, estable y legitimado socialmente, por lo que se expone en forma definitiva. De hecho, se puede afirmar que la función social de los textos secundarios es reformular el saber de referencia, primario, hacerlo “interpretable”, accesible, para que éste sea difundido. De estas particularidades de la situación de producción del texto secundario se desprende el carácter no problemático ni discutible con el que se plantea el objeto de conocimiento expuesto. En el mismo sentido, este objeto se presenta de forma definitiva, en tanto producto ya acabado, completo, concluido. La intención de este planteo, en el cual es difícil encontrar huellas del enunciador y donde abundan las formas impersonales, es hacer aparecer la reformulación realizada lo suficientemente neutra como para lograr cumplir con su función de “transmitir” un saber cuyo proceso de construcción ya habría finalizado.

Por nuestra parte creemos que en todo proceso de aprendizaje dentro de un campo disciplinar resulta de central importancia mostrar estas distintas *textualizaciones del saber* ya que ellas ponen de manifiesto el carácter de *construcción social* del saber disciplinar que es objeto de conocimiento, su naturaleza cultural y discursiva. En efecto, desde nuestro punto de vista, el conocimiento científico no forma parte de la naturaleza, sino que es la interpretación de ésta que ha realizado la comunidad humana, con la mediación del instrumento racional del lenguaje. Así, esta concepción cultural y discursiva de la ciencia supone asumir que los textos académicos que formulan con precisión el conocimiento y que han sido reconocidos y legitimados por la comunidad científica, son el resultado de un conjunto previo de actividades investigadoras y discursivas, y el punto de partida de otras prácticas y tareas de divulgación y adaptación del conocimiento. Es decir que el discurso disciplinar “primario” se va “adaptando”, reelaborando o recontextualizándose de acuerdo a las distintas situaciones comunicativas, de manera que el contenido no permanece estático, sino que se transforma permanentemente.

Así, esta visión de la ciencia subyace y a la vez se pone de manifiesto en el trabajo didáctico sobre las diferentes *textualizaciones* de un mismo tema que se producen en el interior de

una disciplina, trabajo orientado a mostrar que el conocimiento disciplinar se encuentra en un proceso permanente de construcción y que el lenguaje, vehículo de esa construcción, se modifica con él en las distintas instancias del circuito de comunicación, dando lugar a transformaciones del contenido original. Ahora bien, estas particularidades de la construcción del conocimiento en las distintas instancias del proceso se ponen de manifiesto, especialmente, en los géneros textuales.

En consecuencia, los géneros se presentan como instrumentos privilegiados en la mediación de todo proceso de aprendizaje que considere estas diversas textualizaciones del saber ya que ellos permitirán diseñar intervenciones centradas en la articulación de contenido y lenguaje. Efectivamente, las características formales y de tratamiento del contenido de cada género no son arbitrarias, sino que ellas permiten que el lenguaje cumpla las funciones comunicativa y cognitiva requeridas por la praxis científica propia de la instancia de producción-transmisión del conocimiento en el que se inscriba el texto (primario o secundario). En efecto, entendemos que el trabajo didáctico con los géneros textuales facilita un abordaje del material escrito ya no como tipos de textos caracterizados por ciertas particularidades lingüísticas, sino como “diferentes modalidades de puesta en escena del saber a las que corresponden modos de apropiación diferente del conocimiento” (Frier, Grossmann, Simon, 1994, p. 155).

De esta forma, lejos de centrarse en descripciones de elementos lingüísticos o en explicaciones del contenido conceptual de los textos, el trabajo sobre los géneros así concebidos haría posible poner en evidencia diversos funcionamientos del lenguaje disciplinar (estilo y composición, plan comunicacional)⁴ y, de esa forma, *mediar* la apropiación de un determinado contenido. Así, la confrontación de un género correspondiente a la categoría de textos primarios, por ejemplo un capítulo de un libro teórico, con un género inscripto en la categoría de textos secundarios, como por ejemplo un manual universitario, que se ocupan de un mismo objeto de conocimiento (contenido temático), permitiría poner de manifiesto tanto las características de la puesta en texto “originaria” del saber, en el caso del texto fuente, como las transformaciones sufridas por ese “saber de referencia” en su reformulación didáctica y, a partir de ello reflexionar cómo interviene el lenguaje tanto en la construcción como en la comunicación del conocimiento. En otros términos, los dos géneros (capítulo de libro teórico y capítulo de manual universitario), devienen, en este marco, instrumentos mediadores de la forma en que se construye y se comunica el saber en cada caso.

Así, si nos detenemos en la comparación de los *diferentes planteos del objeto de conocimiento* que presenta cada género, en el caso del capítulo de libro teórico (texto primario), el objeto de conocimiento se presenta como un objeto que puede dar lugar a juicios de valor, que plan-

⁴ Las tres dimensiones que otorgan al género cierta estabilidad son: en primer lugar, su contenido temático, es decir, aquello que puede ser dicho a través del género. Luego el estilo, que es un elemento resultante del uso hecho por la formación socioverbal del género. Finalmente, la composición, es decir la estructura definida por su función y por configuraciones específicas de unidades verbales (huellas de la posición enunciativa, secuencias textuales y tipos discursivos que fundan la estructura), es decir, el plan comunicacional (Schneuwly, 1994, p. 160).

tea un determinado punto de vista. De este modo, el objeto puesto en texto es desarrollado a partir de una toma de posición del autor con respecto al referente, postura que responde y se enfrenta explícita o implícitamente a otras con las que “discute” en lo que podríamos llamar “un diálogo” dentro del campo disciplinar. Se trata, entonces, de un objeto de conocimiento que se presenta “en construcción”, en términos de proceso de constitución, en una presentación para nada definitiva. Este planteo del objeto de conocimiento se infiere del funcionamiento del lenguaje que lo verbaliza y que, denominamos un uso “interpretativo” del lenguaje (Sutton, 1997). Con esta designación aludimos a aquellos usos del lenguaje con los que se pretende generar una nueva comprensión de los hechos o dar sentido a las nuevas experiencias. En esos casos, el lenguaje se presenta como un instrumento flexible y activo del pensamiento, es decir, como el producto de una persona que está explicitando sus actos de pensamiento. Se trata de un lenguaje provisional, impreciso al principio ya que da cuenta de la lucha del pensamiento del científico y de su intención de persuadir a otros sobre un nuevo punto de vista (Sutton, 1997).

Por otra parte, en el manual universitario (texto secundario), dadas las particularidades de su situación de producción (texto dependiente con respecto a una fuente primaria) el objeto de conocimiento da cuenta de un carácter no problemático ni discutible y se muestra en tanto producto ya acabado, completo, concluido. Consecuentemente con lo señalado, para ser transmitido didácticamente ese saber sabio se descontextualiza, se despersionaliza y sufre una selección que obedece al circuito de difusión en el que se inserta. En este caso entonces, se trataría de un uso del lenguaje como “sistema de etiquetaje” (Sutton, 1997) en el cual las palabras parecen ser rótulos para cosas definidas. Este funcionamiento del lenguaje, utilizado para transmitir y almacenar información ya conocida, se presenta como un medio de descripción que daría cuenta del mundo tal como es, como un informe objetivo de lo que sucede, independiente de los seres humanos que lo usan. Este uso del lenguaje incluye aserciones categóricas, aparentemente independientes de un pensamiento personal, enunciadas como un saber universal y no discutible. Es definido y preciso, necesita usar la palabra exacta para cada cosa y el acento se pone en la denominación de las cosas y de los conceptos abstractos (Sutton, 1997).

A modo de conclusión

Finalmente, creemos importante reiterar que nuestra reflexión se basa en una concepción del lenguaje que lo define como la principal herramienta semiótica en la apropiación de los saberes disciplinares. En función de esta concepción planteamos como absolutamente necesario, desde el comienzo de la formación universitaria, poner de manifiesto los diferentes funcionamientos del lenguaje disciplinar ya que ellos exigen distintas formas de abordaje y de apropiación del conocimiento puesto en texto en cada caso. En este marco, los géneros textuales se constituyen en herramientas que mediatizan la actividad de aprendizaje, dando forma de una manera particular a los conocimientos de los miembros de una misma comunidad disciplinar y volviéndose un lugar privilegiado de la transformación de los comportamientos. Por lo tanto, el estudio de sus posibilidades de mediación tendría consecuencias en la trans-

formación de la actividad misma ligada a su utilización (Schnewly, 1994) que, en nuestro caso, son las prácticas de lectura y escritura orientadas a la apropiación de conocimientos disciplinares. Es en este sentido que, en nuestra reflexión, proponemos el trabajo didáctico sobre las diferentes textualizaciones del saber mediatizadas por distintos géneros conceptuales⁵, para con ello, favorecer en los estudiantes la construcción de las significaciones tal como ellas se organizan en el contexto académico y, en consecuencia, la reflexión sobre las modificaciones que se dan en el pasaje del “conocimiento en construcción” al “conocimiento a enseñar”, pasaje que tanto nos preocupa a la hora de asegurar la calidad académica.

Referencias Bibliográficas

- Bronckart, J-P. (1992). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *E.L.A.* n°83, pp 63-84.
- Bronckart, J-P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, J-P (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, JP (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila.
- Cubero Pérez , M, y Rubio Martín, D. (2005). Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo. en Cubero, M.Y Ramírez Garrido (Comp.) *Vygotsky en la psicología contemporánea*. pp.21-46, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Dolz, J. ; Gagnon, R. ; Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets de Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Dorronzoro, M.I. (2009): Leer diferentes textualizaciones del saber disciplinar: una propuesta desde el aula universitaria. *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las Lenguas y las literaturas, Bariloche, octubre de 2008*, Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas Bariloche, octubre de 2008, pp.767-777.
- Frier, C., Grossmann, F., Simon, J (1994). Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, LIDIL, Université Stendhal-Grenoble, n° 10, juillet 94*. Número coordinado por Michel Dabène, *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, pp. 149-178.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós, España.
- Mortureux, M F. (1986): Enseignement des langues et vulgarisation. *ELA* n° 61, pp. 67-77.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

⁵ Se denominan géneros conceptuales aquellos géneros que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento (Silvestri, 1998, p.16).

- Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. Peter Lang.
- Silvestri, A. (1994). Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. P. del Río et al. (comp.) *Explorations in socio-cultural studies. Vol I: Historical and theoretical discourse*, pp. 213-219. Infancia y Aprendizaje, Madrid
- Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. Dubrovsky, S (Comp) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, pp. 87-95. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. Martínez, M (Comp) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Volumen 3, pp.29- 47 Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, Cali.
- Silvestri, A. (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicaciones educativas. *Lingüística en el aula*, número 5, pp.49-58
- Sutton, C (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique N° 12: Didáctica de las ciencias experimentales*. Ed. Grao, Barcelona. pp. 8-32
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pleyade.
- Vygotski, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S.Vigotski et M.M. Bakhtine. En B. Schneuwly y J. P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, pp.139-16. París, Francia: Delachaux & Niestlé,
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.

María Ignacia Dorrnzoro es Profesora de Francés por el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” y Especialista Principal en Procesos de lectura y escritura por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Inscripta en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje (Mención Lingüística Aplicada) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, actualmente se encuentra a la espera de la defensa de su tesis. Desempeña tareas docentes y de investigación en la División de Pedagogía Universitaria y de Capacitación Docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y dicta el seminario Psicolingüística de la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del ISP “Joaquín V González”. Sus temas de investigación se relacionan con las prácticas del lenguaje escrito en los procesos de enseñanza- aprendizaje propios de la educación superior.

