

Textos y géneros en E/LE como prácticas sociales

Viviane Cristina Poletto Lugli (UEM)

Introducción

Mucho se ha reflexionado hasta el presente sobre el concepto de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito de materiales didácticos. Autores como Celada y Gónzales (2000) hacen un resumen de los estudios de lengua española en Brasil y apuntan este tema entre los ya investigados. Lopes y Durão (2004), Lopes (2005), Conceição (2005) y Coracini (1999) nos dejaron significativos ejemplos de criterios para el análisis de materiales para la enseñanza de lenguas.

Todas estas reflexiones y contribuciones hechas por los autores mencionados, responden a las diferentes tendencias¹ que han ido marcando la historia de la enseñanza de lenguas; las cuales han generado consecuencias en el diseño de libros de textos y mayormente en los programas de curso por dos motivos.

En primer lugar, haciendo referencia a nuestro contexto de investigación, porque las acciones didáctico-metodológicas de los profesores están ligadas al contexto de producción² que les circunda.

Así, si la tendencia de enseñanza, en el momento de la selección de un libro de texto, es trabajar el lenguaje como si fuera constituido por unidades de lengua - a partir de la cual el alumno debe aprender las reglas gramaticales - seguramente los materiales didácticos reflejarán dicha tendencia al proponer las actividades con la lengua meta. Sumándose a este hecho, hemos de considerar que el segundo motivo está relacionado con las condiciones de trabajo del profesor que generalmente tiene que adoptar para las clases un material didáctico y necesita enseñar a partir de los contenidos que allí se les presentan porque será el material básico que el alumno y la escuela habrá adquirido.

¹ Cuando nos referimos a las tendencias, hacemos remisión a las metodologías utilizadas en un momento sóciohistórico de producción de materiales didácticos en que los autores se apoyaban en concepciones como lengua como código, expresión de pensamiento y lengua como interacción.

² El contexto de producción, según Bronckart (1999) está relacionado con el mundo físico, social y subjetivo. El mundo físico a que nos referimos es el centro de enseñanza; el mundo social tiene que ver con la costumbre que tienen los alumnos y profesores al enseñar/ aprender una lengua extranjera mediante un libro de texto y el mundo subjetivo está relacionado con las elecciones hechas por el profesor al elegir el material a ser empleado en las clases.

Eso puede resultar en que muchas de las acciones de los profesores de lenguas se concreten basadas en las teorías subyacentes a la confección del material que se proponen a usar para el trabajo con el lenguaje en las clases.

Es debido a estas diferentes tendencias que permean las acciones del profesor y la elaboración de libros de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras, que en este artículo optamos por observar los textos y los géneros empleados en la enseñanza de español en un Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Modernas del Estado de Paraná (CELEMs), con el intento de averiguar hasta qué punto podemos considerar los textos empleados en la enseñanza/aprendizaje como objetos de enseñanza que promueven prácticas sociales³ letradas.

Haciendo hincapie en este objetivo, en este trabajo haremos referencia tanto al término texto como género porque en algunas unidades del material didáctico analizado, las tareas son propuestas a partir de textos y no a partir de géneros. Eso porque género discursivo es, según Bajtín (2005, p.258) el enunciado concreto y la unidad real de la comunicación discursiva que tiene fronteras definidas; es decir, géneros son enunciados que tienen un destinatario específico, con el fin de despertar una respuesta activa.

Teniendo presente esta definición, comprendimos que no podríamos definir los materiales textuales analizados, únicamente como géneros porque algunos de los textos se trataban de adaptaciones de géneros. De ahí que para el análisis, nos apoyamos en Bronckart (1999, p.73) que considera que “qualquer espécie de texto pode ser atualmente designada em termos de género e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.”

A partir de esta definición, consideramos texto aquel material textual que pertenece a un género y consideramos géneros los enunciados completos, a partir del cual, el interlocutor pueda tener una respuesta activa.

En esta línea de trabajo, presentaremos los resultados de la investigación sobre los textos y los géneros textuales presentes en la enseñanza de lengua española, a partir de la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo propuesto

³ Las prácticas sociales del lenguaje, según Rojo (2009) tienen que ver con la escritura, la cual puede ser valorada o no y pertenecer a contextos sociales diversos (familia, iglesia, trabajo, escuelas, etc.) Se trata de los saberes sociales que son vehiculizados en los géneros de textos.

por el grupo de Ginebra (Bronckart,1999; Dolz e Schneuwly,2004), en la que se considera los géneros del discurso (BaJTÍN, 2005) como objetos de enseñanza que permiten al alumno aprender lenguas a partir de textos que les conduzcan a prácticas sociales eficaces.

Para realizar esta investigación, han sido elaborados cuestionarios con preguntas objetivas y subjetivas concernientes a los géneros textuales, cuyo interés los sujetos de la investigación tenían en aprender, los cuales fueron contestados por alumnos de diferentes fajas etarias. Tras la aplicación de los cuestionarios, se han analizado si las tareas propuestas a partir de los géneros textuales y textos que eran utilizados en las clases de español conducían los alumnos a prácticas sociales letradas en lectura o escritura.

De ese modo, caracterizamos esta investigación como diagnóstica porque buscó datos sobre el trabajo con textos en la literatura especializada y es a la vez, una investigación de campo porque averiguó el interés de los sujetos por textos auténticos relacionados con sus expectativas en cuanto al aprendizaje en lengua española.

1. La teoría empleada

Lo que difiere el interaccionismo socio-discursivo (ISD) de otras tendencias de enseñanza es que el ISD es un constructo teórico y metodológico que establece un fuerte diálogo con diferentes autores de diferentes vertientes teóricas de las ciencias humanas.

Lo que tienen en común las diferentes corrientes de la filosofía y de las ciencias humanas que forman parte del interaccionismo social es según Bronckart (1999), el hecho de adherir a la tesis de que las propiedades específicas de las conductas humanas son *el resultado de un proceso histórico de socialización*, posibilitado por el desarrollo semiótico.

Desde esta perspectiva, entendemos que todas nuestras acciones son mediadas por el lenguaje y que estas se concretizan de acuerdo con la semiotización que hacemos del mundo físico, socio y subjetivo al cual pertenecemos. Esas *acciones de lenguaje*, según Machado (2005), están

totalmente atadas al mundo social en que vivimos y al momento histórico que determina nuestros comportamientos, constituyendo producciones semióticas.

Es basado en estos supuestos que las unidades de análisis, en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, deben ser las acciones y los textos, siendo que los textos son considerados los instrumentos mediadores para la acción.

Por lo tanto, el abordaje del interaccionismo se articula con la idea de que nuestras acciones por el lenguaje son constitutivas de lo social. Siendo ellas constitutivas de la vida social, defendemos la necesidad de la esfera escolar trabajar con textos sociales para que los aprendientes establezcan una relación entre el objeto de enseñanza/aprendizaje y la vida.

Puesto que el objetivo de la escuela es preparar el alumno para actuar como ciudadano, el Centro de enseñanza, al trabajar con el abordaje sociointeraccionista estaría intentando desarrollar capacidades de uso del lenguaje en el alumno, diferentemente del trabajo que antaño se hacía basado en la concepción de lenguaje como código que tenía como eje el desarrollo del código lingüístico, sin despertar la necesidad de análisis sobre el posicionamiento discursivo de los sujetos en los textos.

El interaccionismo socio-discursivo tampoco se limita a desarrollar habilidades para que el alumno lea el texto y reproduzca las ideas como se hacía en la concepción de lenguaje como expresión de pensamiento. Lo que hace el interaccionismo socio-discursivo es proporcionar que la clase sea el espacio en que se manifiesten las diferentes conductas, acciones de lenguaje que están relacionadas con las representaciones de los alumnos involucrados en las tareas comunicativas.

Atañiéndonos a esta última concepción, describiremos, en el tópico siguiente, los resultados de la investigación realizada con los alumnos sobre los textos que desean aprender, con el fin de hacer una relación con los textos presentes en el material analizado.

2.La investigación

La investigación contó con la participación de 415 estudiantes de lengua española, entre diez y setenta y cinco años. Estos alumnos contestaron a un

cuestionario constituido por una tabla de géneros, en la cual, los alumnos deberían apuntar el género que tenían interés en aprender en lengua española. El cuestionario fue aplicado por lo profesores de la clase y entregados posteriormente para que volviéramos la mirada para el material empleado, a fin de contestar nuestra pregunta de investigación que consistía en averiguar si los textos presentes en el material empleado promovían prácticas sociales relacionadas con los intereses de los alumnos.

Para concretizarse como prácticas sociales, los textos y géneros deberían portar contenidos adecuados a los intereses de los alumnos y antes de todo ser “textos oriundos de contextos sociales reales”, como define Cristovão (2001, p.38) el texto auténtico. Deberían ser géneros de textos que regulan las actividades de lenguaje de alguna esfera del mercado laboral o relacionados con el medio académico.

Los resultados obtenidos a través del cuestionario demostraron que los alumnos tienen interés por textos que les conduzcan a otras prácticas sociales que no estén relacionadas apenas con la esfera escolar, sino con el mercado laboral. El 33% de los alumnos manifestaron interés en aprender textos relacionados con la selectividad y el 37% de ellos demostraron interés por aprender con textos de la esfera laboral y que les preparasen para la selectividad.

A partir de estos datos, inferimos que los textos con los cuales debería ser enseñada la lengua española, en el contexto de enseñanza investigado, deberían pertenecer a géneros secundarios del lenguaje, es decir, textos sociales reales.

4. El análisis

Los géneros primarios son aquellos que pertenecen a las esferas de uso cotidiano del lenguaje; no tienen que ver con procesos complejos del uso de una lengua. Ya los géneros secundarios se originan en situaciones más complejas del uso del lenguaje. Según Bajtín (2005, p.262) los géneros secundarios se realizan de modo diferente de los primarios. No están presentes las réplicas y cuando están, ellas se insertan en el género secundario.

Entre los géneros analizados en todo el material trabajado con los alumnos en los dos años de curso o cuatro semestres, 15 géneros son primarios y 40 son

secundarios. Este resultado es bastante positivo, ya que los secundarios deben ser los géneros más trabajados en la clase si consideramos que el interés de los alumnos es aprender a leer y escribir textos que les ayuden a ser aprobados en la selectividad. Sin embargo, los géneros secundarios presentes en el material, no están relacionados con ninguna esfera del mercado laboral.

Además de eso, los textos, en general, no reflejan prácticas sociales porque algunos de ellos son fabricados para la enseñanza y otros están adaptados solo para la lectura sin el objetivo de desarrollar capacidades interpretativas y responsivas en el alumno; es decir son textos incompletos que no promueven el diálogo entre sujetos.

Con este tipo de trabajo con el texto, no es posible afirmar que la enseñanza está volcada para el desarrollo de reflexiones y acciones relacionadas con las prácticas sociales reales. Eso porque un texto real siempre estará completo, como define Bajtín (2005), al ser publicado en un soporte de comunicación real como periódicos, revistas, etc.

Si bien los géneros secundarios son necesarios para atender a las necesidades de los alumnos, el efecto producido por el trabajo realizado a partir de ellos es insuficiente para el aprendizaje.

El análisis de las actividades propuestas a partir de los textos, demuestra que aún hace falta un trabajo relacionado con la organización general de los textos que permitirá la comprensión del alumno sobre el modo como se estructuran las partes internas de los géneros, tales como las secuencias descriptivas, narrativas, prescriptivas o argumentativas. En cuanto al trabajo lingüístico, este debería conducirse explotando la textualización y la posición enunciativa que se refiere a la posición del sujeto con relación a los temas presentes en los textos, a las voces que adopta y a las modalizaciones.

A modo de síntesis, podemos afirmar que de un total de 24 textos propuestos, en la sección de lectura donde el objetivo es desarrollar tareas de comprensión textual y producción verbal, solo 4 textos pueden ser considerados como aquellos que promueven prácticas sociales relacionadas con los intereses de los alumnos. Esto porque los textos advienen de contextos reales de uso y proponen tareas que promueven operaciones textuales relacionadas con el mundo físico, social y subjetivo del alumno que tiene que ponerse como enunciador para hacer la tarea

solicitada. Son tareas que les lleva a reflexionar sobre el empleo del lenguaje y no solo descodificar el texto.

No obstante, no se trabaja en los otros 20 textos de la sección, el contexto de producción de los géneros.

Lo que se propicia a partir del trabajo con estos textos es el desarrollo de capacidades lingüísticas porque las tareas promueven el trabajo con las oraciones aisladas que son, según Bajtín (2005, p.262) de carácter únicamente gramatical.

Eso nos lleva a inferir que las concepciones que subyacen al trabajo propuesto por el material son aún la concepción de lenguaje como código y la concepción de lenguaje como expresión de pensamiento. Para demostrar un ejemplo de la primera concepción, copiamos el ejercicio siguiente:

Completa con la b o la y:

El otro día esta...a en lai.....lioteca de la escuela con un li.....ro en las manos cuando vi un ...ulto.

Este ejercicio demuestra que lo que debe hacer el alumno es reconocer las letras con las cuales debe completar las palabras; es solo una actividad de reconocimiento, la cual no está centrada en la actividad interactiva, que da lugar a la producción de sentidos que se construye en la interacción texto-sujetos o (texto co-enunciadores), la cual se realiza con base en los elementos lingüísticos aliados a otros elementos del contexto social e histórico.

Para añadir un ejemplo como concepción de lengua como expresión de pensamiento, apuntamos el siguiente ejemplo:

¿Qué dice la madre al hijo, a la hora de dormir?

Para contestar a esta pregunta, el alumno solo tiene que buscar la respuesta en el texto; lo que caracteriza el texto como pretexto para trabajar las variedades estándares de uso de la lengua española. Es una actividad que puede ser hecha sin reflexión sobre el diálogo propuesto para la lectura. El objetivo es condicionar el alumno a utilizar adecuadamente las expresiones ¡Buenas noches! ¡Qué duermas bien!

Consideraciones finales

Las tareas propuestas por el material analizado no demuestran un comprometimiento con la enseñanza relacionada con las prácticas sociales, si consideramos que son realizadas en un contexto en que la mayor parte de los alumnos desea aprender español para atender a las exigencias del mercado laboral y para lograr la aprobación en la selectividad. Eso porque para actuar con adecuación por medio del lenguaje, no es suficiente conocer oraciones aisladas del contexto y utilizar las reglas gramaticales. Es condición *sine qua non* que los estudiantes aprendan a través de textos.

Las DCNs-Versión preliminar (2005) dejan claro que la enseñanza de lenguas no debe excluir la gramática; sin embargo es necesario que ella esté subordinada a los usos que se hace de la lengua extranjera. Luego, lo interesante sería, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores utilizasen un instrumento que les permitiera saber cuáles son las necesidades dos alumnos para definir los géneros posibles que ellos tendrían de emplear en la lengua alvo. Procediendo de este modo, las formas de la lengua podrían ser tratadas de forma contextualizada a través de los géneros textuales y la enseñanza sería más significativa y volcada para las prácticas sociales.

Bibliografía

- BAJTÍN, Mijaíl.M (2005): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BRASIL (2005): Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede da Educação Básica do Estado do Paraná. Ensino fundamental. Língua Estrangeira Moderna. Versão Preliminar*.
- BRONCKART, Jean Paul (1999): *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- CELADA, Maria Teresa; GONZÁLES, Neide Maria (2000): Los estudios de Lengua Española en Brasil. In: ABEH, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, p. 35-58.
- CONCEIÇÃO, Rute Isabel Simões (2005): A leitura no livro didático: uma dicotomia ente o discurso e a prática. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº. 1, p. 51-72.
- CORACINI, Maria José (1999): O livro didático nos discursos da lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (2001): *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de manual didático*. Doutorado em L. A. e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard (2004): *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

Lopes, Silvana Salino Ramos.; Durão, Adja Balbino. de Amorim Barbieri (2004): Do livro didático na antiguidade a livro didático de E/LE. In: Durão, A. B. de. A. B; Reis, M. A. O. B.dos; Andrade, O. D.de. (orgs): III Jornadas de Estudos Hispânicos, *Anais...* Londrina, p.153-166.

LOPES, Silvana Salino Ramos (2005): *Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao Ensino Médio*. Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

MACHADO, Irene (2005): Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

ROJO, Roxane (2009): *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial.