

La articulación entre contenido y lenguaje: lineamientos para el diseño de intervenciones docentes en la universidad

María Ignacia Dorronzoro

mignaciak@gmail.com

María Fabiana Luchetti

mariafabianaluchetti@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (Luján, Argentina)

Breve presentación de la investigación

En este trabajo presentaremos algunos lineamientos didácticos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignaturas de carreras de ciencias humanas y sociales. A modo de introducción, expondremos sucintamente los aspectos sustantivos de la investigación³⁹ en la que se inscriben los lineamientos que hemos elaborado.

El objeto de estudio de esta investigación es la articulación entre lenguaje y contenido en intervenciones docentes destinadas al tratamiento de un determinado concepto en el marco de clases de asignaturas del primer cuatrimestre de las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Este objeto fue configurado en el contexto de un trabajo interdisciplinar con docentes de la asignatura “Psicología General y Social”⁴⁰, trabajo orientado al diseño de intervenciones didácticas que consideraran la articulación señalada. Ahora bien, a la hora de la puesta en juego efectiva de las propuestas elaboradas para la enseñanza de conceptos centrales de la asignatura advertimos que, si bien en las instancias de diseño procuramos atender a dicha articulación, esta no resultaba tan evidente como la habíamos planeado.

Esta situación se configuró, para nosotras, como un problema que merecía ser abordado en el marco de un proyecto de investigación. Así entonces, fundado en los principios de la Perspectiva

³⁹ *Leer y escribir en la Educación Superior: Articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza*. Proyecto acreditado por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján e inscripto en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

⁴⁰ “Psicología General y Social” es una asignatura introductoria del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Sociocultural (Vygotsky, 1977; Vygotski 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), nuestro objeto se focaliza en las acciones docentes con una intención concreta dentro de una actividad más general (Riestra, 2009). Esta focalización implica que no nos ocupamos de las interacciones o estructuras interactivas entre docente y estudiantes, sino de las acciones docentes orientadas a la comprensión y apropiación del concepto objeto de enseñanza. Específicamente, a partir del interrogante *¿Qué intervenciones docentes en lectura y escritura favorecen la articulación entre contenidos disciplinares y lenguaje?*, nos centramos en aquellas intervenciones que se refieren al uso del lenguaje escrito en el proceso de construcción de un determinado contenido disciplinar, para comprender cuáles de ellas podrían promover aprendizajes en los que se atiende de manera articulada la naturaleza verbal y conceptual constitutiva del conocimiento científico.

La recolección de la información se realizó en clases de Trabajos Prácticos de la asignatura focalizada en las que se abordó el concepto de *naturaleza humana*. A partir de dicha colecta, se constituyó el corpus de *registros de observación* de las clases en las que se trató el contenido seleccionado a partir de las actividades diseñadas conjuntamente.

Como corolario del análisis de ese corpus, en las intervenciones de la docente advertimos, inicialmente, el empleo recurrente de *interrogaciones, exposiciones e instrucciones*. Posteriormente, un análisis minucioso de esas recurrencias derivó en la identificación de ciertas características que cada intervención adoptaba en relación con su potencialidad para favorecer la articulación entre lenguaje y contenido. Ese estudio nos permitió organizar las intervenciones en dos grupos: uno de ellos, compuesto por aquellas que se *focalizaban exclusivamente en el contenido disciplinar*, es decir, en el tratamiento del aspecto temático del contenido sin considerar las formas verbales en las que este se constituye; un segundo grupo, conformado por intervenciones en las cuales *el contenido es vinculado con su “puesta en texto”, con su verbalización*. Desde la perspectiva sociocultural, consideramos que en estas últimas se pone en evidencia la articulación del lenguaje con el contenido en tanto su construcción aparece manifiestamente relacionada con las reglas discursivas de la comunidad disciplinar. Es precisamente a partir de este grupo de intervenciones que elaboramos los lineamientos que nos ocupan en este trabajo dado que, a nuestro criterio, resultaron superadoras de aquellas que incluimos en el primer agrupamiento.

Algunas precisiones teóricas que fundamentan los lineamientos elaborados

Los lineamientos construidos se inscriben en una concepción de intervención didáctica en tanto *acción de mediación formativa* (Bronckart, 2006). Esta concepción deriva del concepto más general de *mediación* según el cual, desde la perspectiva sociocultural, la mente humana es un producto de la interacción social que media la relación del sujeto con el mundo, proceso en el que el lenguaje juega un papel crucial. En efecto, a través del lenguaje, el docente-mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el alumno (Kozulin 2000). Las formas del discurso empleadas por los docentes en sus clases, entonces, son a la vez productoras y reguladoras del saber, es decir que los textos dan forma a los contenidos de enseñanza, modifican todo el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes organizar y regular sus propios procesos cognitivos con ayuda de estos instrumentos culturales.

Creemos, asimismo, pertinente acercar una definición del concepto de *lineamiento didáctico*. Desde nuestra perspectiva, se trata de constructos de naturaleza didáctica, es decir, motivados por una necesidad o problemática particular originada en la enseñanza, que constituyen un eslabón entre la teoría y la práctica. Desde esta mirada, un lineamiento no determina, prescribe ni regula, sino que *orienta*, es decir, permite proyectar una intervención didáctica en un contexto particular a partir de un propósito específico en relación con la transmisión de un contenido en sus dimensiones conceptual y verbal. En este sentido, los lineamientos constituyen orientaciones, concebidas por Talizina en el marco de la Teoría de la Actividad, como una de las tres funciones que cumple la acción humana: “En toda acción humana por las funciones que cumple hay tres partes: orientación, ejecución y control” (Talizina, 1989). Al respecto, González Cruz, refiriéndose a la especialista, plantea que

la autora define la orientación didáctica como un sistema que permite ayudar al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se concibe a través de un enfoque personológico donde aparece el desarrollo cognitivo, es decir, el conocimiento, habilidades, capacidades, motivos e intereses, la independencia y flexibilidad para que le permita cumplir con su encargo profesional, haciéndolas más eficientes y logrando así el avance del proceso (González Cruz, 2014, p. 371).

En este marco, los lineamientos que presentaremos surgen y se fundan en las características de las intervenciones incluidas en el segundo grupo descripto *supra*, las que dimos en llamar “intervenciones epistémicas” por su potencial para promover la articulación entre contenido y lenguaje.

Presentación de lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de asignaturas de la educación superior

Comenzaremos por presentar, sintéticamente, los fundamentos teóricos a partir de los cuales planteamos la necesidad de que toda propuesta didáctica que tenga por objeto la apropiación de un contenido disciplinar contemple necesariamente el trabajo con las formas del lenguaje que constituyen al contenido en cuestión.

Desde la Perspectiva del Interaccionismo Social Vigotskiano, consideramos que el lenguaje es un instrumento de mediación de los procesos intelectuales en general y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en particular. Esto implica que no se trata de un mero vehículo de algo que existe independientemente de él (en nuestro caso, el conocimiento disciplinar), ni de un mecanismo secundario de traducción del pensamiento. Al contrario, en este enfoque se entiende que la actividad del lenguaje es –por ella misma– creadora de las significaciones propiamente humanas (Bronckart, 2006) y, en ese sentido, tiene una participación activa en la aparición y configuración del pensamiento. Apoyadas en estos principios consideramos, entonces, que el lenguaje es un instrumento de realización de un proceso abstracto –el de la construcción de conocimientos–, del cual no puede ser separado por ser uno de sus aspectos constitutivos.

Esa función mediadora que se reconoce al lenguaje, explica la condición esencialmente semiótica que se atribuye al conocimiento humano, concebido como un hecho discursivo, como una construcción social llevada a cabo en la actividad misma del lenguaje. De este modo, la actividad lingüística es considerada como una actividad generadora de saberes en la medida en que la “institución” verbal de todo contenido de saber, estructura, de manera categórica, tanto su transmisión, como su apropiación y, explica la naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer.

A partir de los principios expuestos entendemos que los contenidos disciplinares no pueden ser concebidos como entidades abstractas, separadamente de las formas verbales que los configuran, ni de las prácticas de producción y recepción que los ponen en funcionamiento (Reuter, 2012). Por el contrario, ellos deben ser considerados de manera conjunta con los usos del lenguaje propios del campo disciplinar en el que se inscriben. En consecuencia, las intervenciones didácticas que tienen por objeto la apropiación de cualquier contenido disciplinar deben poner de manifiesto, necesariamente, la mediación semiótica constitutiva de todo proceso intelectual y de su producto que, en este caso, es el concepto en cuestión. Es decir, deben promover el trabajo articulado de los dos aspectos constitutivos del contenido: el aspecto temático o referencial y el aspecto verbal.

Ahora bien, este posicionamiento teórico con respecto a la relación entre lenguaje y contenido disciplinar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación superior, adopta forma específica en dos orientaciones a través de las cuales procuraremos detallar en qué consiste el trabajo didáctico que articula contenido y lenguaje en el marco de las intervenciones formativas docentes.

La primera de esas orientaciones propone que *las intervenciones didácticas pongan de manifiesto la lógica de construcción del contenido disciplinar, lógica plasmada en los usos del lenguaje empleados en los textos orales y escritos, soportes del proceso de enseñanza y de aprendizaje.*

Efectivamente, creemos que la apropiación de los conceptos teóricos propios de las disciplinas sociales y humanas requiere la comprensión del sistema conceptual en el que ellos se inscriben y de la lógica de construcción de dicho sistema en la que adquieren sentido. Para ello, las intervenciones didácticas deben hacer foco en las interconexiones que existen entre todos los elementos del sistema, conexiones que se materializan en las relaciones lógicas que vinculan sus elementos constitutivos. Así, dado que partimos de la premisa de que “los contenidos de una disciplina traen incorporados los procesos mentales a través de los cuales fueron constituidos” (Libâneo, 2012, p. 32), consideramos imprescindible que las intervenciones docentes no se concentren únicamente en el aspecto temático o referencial del contenido disciplinar (en el *qué* de los textos del saber), sino que pongan de manifiesto, a partir de los usos particulares que se hacen del lenguaje en la comunidad disciplinar, la lógica epistemológica propia del campo del saber en cuyo marco se construye el concepto objeto de enseñanza.

Para ilustrar este tipo de intervención nos detendremos en algunos ejemplos tomados del corpus analizado en nuestra investigación. En el primero de ellos, en un momento de la puesta en común de la lectura del texto propuesto para el abordaje didáctico del contenido *naturaleza humana*, la docente formula preguntas como las que siguen:

· *¿Qué significa el “sin embargo” que aparece en el primer párrafo? ¿Pueden ver la importancia de ese “sin embargo” en el texto? ¿Por qué?*

Con estas interrogaciones la docente busca no solo comprobar la comprensión de un elemento referencial del texto sino que, fundamentalmente, procura que esa comprensión se desprenda del establecimiento de relaciones entre todos los elementos del sistema conceptual en el que se inscribe. Para ello se detiene en este elemento discursivo y, a partir de él, pone en relieve la importancia de la relación lógica de restricción mediante la cual se introduce la posición desde la que la autora del texto planteará el concepto de *naturaleza humana*, cuestionando la concepción de sentido común y dominante sobre la naturaleza humana

Un poco más avanzada la puesta en común de la lectura del texto, la docente plantea otra interrogación en el mismo sentido que la anterior:

— *Si toman la definición de matriz social, ¿en qué consiste el ejemplo? ¿Qué plantea? ¿Qué función tendría en este caso?*

En este caso, la docente se detiene en la relación entre la definición de uno de los elementos del sistema conceptual del texto y los ejemplos correspondientes, en la función aclaratoria de estos últimos y en la necesidad de buscar siempre los conceptos que están ilustrando.

Luego, formula una nueva pregunta con la misma orientación:

— *¿En qué párrafos creen que aparece la distinción entre la naturaleza humana y la naturaleza animal?*

Aquí, la docente avanza la lógica de construcción del concepto mediante la etiqueta que rotula la acción del lenguaje en cuyo marco este se construye: la *distinción de otro concepto*. En el texto

propuesto la comparación contrastiva aparece como el recurso empleado para llegar a la definición del concepto de *naturaleza humana*. Así, con el propósito de conducir a dicha definición, como punto de partida del razonamiento la autora plantea la comparación entre el concepto en cuestión y otro, la *naturaleza animal*, con la finalidad de distinguirlo e introducir las características definatorias del contenido a enseñar.

El segundo lineamiento en el que se plasma nuestro posicionamiento teórico plantea que *las intervenciones orientadas a la apropiación de un contenido disciplinar deben inscribir al contenido objeto de conocimiento en acciones del lenguaje (operaciones discursivo-cognitivas) propias del campo del saber en cuestión*.

Esta orientación indica que, en el marco del trabajo didáctico antes descrito sobre la lógica de construcción del contenido disciplinar, las tareas propuestas deben hacer particular hincapié en las operaciones discursivo-cognitivas en las cuales ese contenido se construye en los textos orales y escritos empleados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estas operaciones, entre las que podemos mencionar *definir, fundamentar, explicar*, constituyen lo que Zemelman denomina la “lógica de construcción” de los razonamientos (2001, p. 13), inscriben al contenido en una coherencia nocional o conceptual, y, desde nuestro punto de vista, permiten mostrar al estudiante que el contenido es una construcción realizada mediante un uso específico del lenguaje. En este sentido, entonces, el trabajo con estas operaciones pondría de manifiesto las pautas cognitivas y epistemológicas que rigen la lógica de construcción de los saberes propia de la comunidad disciplinar (Bautier, 2009).

Por nuestra parte, definimos estas operaciones como modalidades de organización del pensamiento, formas particulares de plantear problemas, referidas a actividades colectivas y construidas en el marco de interacciones comunicativas. Remiten a modos de representación específicos que implican el establecimiento de relaciones entre las ideas en el interior de un sistema conceptual validado por normas propias de cada comunidad.

De este modo, el trabajo con las formas del lenguaje en las que se realiza el contenido y la interiorización de esas operaciones, constitutivas del contenido, hará posible la transformación del sentido que el estudiante venía otorgando no solo al objeto de saber, sino también a las tareas intelectuales mediante las cuales esos objetos se construyen y transmiten. En otros términos, conducirá a que el lenguaje se constituya realmente en un elemento mediador en el proceso de aprendizaje, despliegue su capacidad para reestructurar y dar forma al pensamiento y, de manera simultánea, que el contenido sea comprendido y, eventualmente, apropiado de acuerdo con los patrones de razonamiento que han sido desarrollados por la comunidad científica.

Para ilustrar estas intervenciones que ponen de manifiesto la inscripción del contenido en el marco de una operación discursivo-cognitiva, aludiremos nuevamente a ejemplos tomados del corpus analizado en nuestra investigación, correspondientes al momento de la puesta en común de la lectura del texto propuesto para el abordaje didáctico del contenido *naturaleza humana*.

En principio, la docente explica que el texto hace un recorrido para caracterizar la naturaleza humana y luego pregunta:

— *¿Qué características de la naturaleza humana identificaron?*

En este caso, la actividad cognitiva promovida no se circunscribe a la localización de un término referido al concepto objeto de enseñanza, sino que la docente explicita la operación discursiva en cuyo marco se construye el concepto (*caracterización*) y luego, en su pregunta, anticipa la categoría conceptual de la información que deben buscar los estudiantes (*características*).

En otro momento, la profesora plantea que, para conceptualizar la naturaleza humana, es preciso detenerse en las relaciones que se establecen en el texto entre lenguaje, universo simbólico y matriz social. Luego pregunta:

— *¿Cómo se define el universo simbólico y cómo, la matriz cultural?*

Esta intervención procura poner en evidencia el *carácter sistémico* de los conceptos teóricos, rasgo que debe ser considerado necesariamente en la explicación de una operación discursivo-cognitiva. En este sentido, esta intervención se focaliza en la necesidad de restablecer las relaciones entre todos los conceptos que forman parte del sistema de categorías vinculadas jerárquicamente en el texto para comprender la definición del concepto de *naturaleza humana*. Luego, ubica la definición de uno de esos elementos en ese marco.

Finalmente, en el cierre de la intervención, la profesora recuerda que el objetivo de la clase es ***conceptualizar la Naturaleza Humana y que para ello se les solicita que escriban una definición del concepto a partir de la reconstrucción del punteo que se hizo en clase con los conceptos claves del texto.***

Observamos aquí que la docente inscribe la tarea de escritura solicitada en el objetivo general de la clase. En ese marco, cobra sentido la operación discursivo-cognitiva que da forma al contenido disciplinar y que requiere la explicitación de las relaciones entre todos los elementos del sistema conceptual planteado en el texto fuente.

Por lo expuesto, el trabajo sobre la lógica de construcción del contenido disciplinar y sobre las operaciones discursivo-cognitivas hace posible, para nosotras, que los estudiantes visualicen la articulación existente entre los aspectos referencial y verbal del contenido y, con ello, favorece la estructuración de un conocimiento nuevo. En este sentido, estas intervenciones que hemos denominado “*epistémicas*”, lejos de limitarse a la “transmisión” del aspecto referencial del contenido, buscan promover el desarrollo de nuevas formas de comprender y explicar la realidad, nuevos usos del lenguaje y nuevas formas de pensamiento asociadas a ellos.

A modo de cierre

Finalmente, creemos importante destacar que nuestro estudio está basado en la convicción de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad implican ir más allá de las tradiciones ancladas en la mera transmisión del contenido disciplinar. Sin desconocer la centralidad de esa transmisión, creemos que en el contexto actual se plantean nuevas problemáticas vinculadas con el manejo del lenguaje escrito en los procesos de formación disciplinar. En este marco, entendemos que la tarea del docente debería estar regida por el propósito de mostrar la inscripción de los contenidos disciplinares en el entramado de formas particulares del lenguaje, propias de su campo del saber y en las cuales se construye y se expresa el conocimiento.

En ese sentido, las intervenciones didácticas deberían, desde nuestro punto de vista, estar orientadas a superar la dicotomía entre los planteos contenidistas y extractivos que centran la actividad en la transmisión-apropiación de los contenidos disciplinares, y aquellas iniciativas que se focalizan exclusivamente en el tratamiento lingüístico de los materiales bibliográficos. En síntesis, entendemos que, para que los estudiantes puedan participar en la construcción de significados cada vez más cercanos a los conceptos de las disciplinas, resultan imprescindibles intervenciones didácticas en las que la enseñanza de contenidos disciplinares se encuentre íntimamente imbricada con el funcionamiento del lenguaje que los constituye, es decir, en las que el lenguaje sea concebido como una parte constitutiva del contenido.

Bibliografía

- Bauthier, E. (2009). “Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage”. *Pratiques* [En ligne], pp.143-144
- Bronckart, J.P. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En Faundez, A; Mugaribí, E.; Sánchez, A. (org.) *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto*. Universidad de Medellín: 87-119.

- González Cruz, M. (2014). “Orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la educación superior”. *Tendencias Pedagógicas n° 24*: 361-386.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Libâneo, J. (2012). “La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11, (12): 21-38.
- Reuter, Y. (2012). “Les didactiques et la question des littéracies universitaires”. *Pratiques*, 153 (154): 161-176.
- Riestra, D. (2009). *Modelos de intervención para acompañar los procesos de lectura y escritura de los alumnos*. Conferencia dictada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 32 de Balcarce, Buenos Aires, el 7 de abril de 2009.
- Talizina, N. F. (1989). Artículo introductorio. En *Psicodiagnóstico. Teoría y Práctica*. CEPES, Universidad de la Habana.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Transcripción de la conferencia magistral dictada por el Dr. Zemelman en la Universidad de la Ciudad de México, 10 de noviembre del 2001 (el texto fue revisado por el autor).