

Los géneros textuales y las consignas como herramientas mediadoras de la lectura y escritura en la escuela secundaria

Textual Genres and Prompts as Mediating Tools for Reading and Writing in Secondary School

Vanesa Conditov

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología - Facultad de Humanidades y Artes
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-3352-8065>
conditov@gmail.com

Resumen

Desde de los presupuestos del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schneuwly, 2003), este trabajo explora acerca del lugar que ocupan los géneros textuales en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria, y se centra en las consignas –concebidas como andamiajes didáctico-discursivos (Conditov, 2019; Dambrosio, 2019; Riestra, 2008)– formuladas por docentes de asignaturas que no tienen al lenguaje ni a los géneros como objeto particular de enseñanza.

El objetivo general es explorar las tendencias y representaciones de los docentes acerca de las materialidades genérico-discursivas empleadas como parte de las prácticas de lectura y escritura. El objetivo específico es problematizar el valor mediador de los géneros en las consignas e indagar en qué medida allí se propone algún trabajo metalingüístico.

Metodológicamente, para esta fase exploratoria se realizó un análisis (cualitativo-discursivo y cuantitativo-descriptivo) de dos corpus de datos: uno conformado por 131 respuestas de docentes y otro por 68 consignas. En ambos casos, los datos fueron relevados a partir de una encuesta con preguntas abiertas distribuida

aleatoriamente en una población heterogénea de 40 profesores de distintas escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe)

Los primeros resultados evidencian que la mediación genérica como parte de las actividades de lectura y escritura escolar no está garantizada ni necesariamente extendida. Asimismo, se puede concluir que el valor de los géneros como instancia organizadora capaz de objetivar las prácticas se encuentra relacionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben.

Palabras clave: géneros textuales, lectura y escritura, consignas, escuela secundaria.

Abstract

Based on the presuppositions of Socio-discursive Interactionism (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schnewly, 2003), this paper explores the role of textual genres in formative mediations related to reading and writing in secondary school. It focuses on instructional prompts, conceived as didactic-discursive scaffoldings (Condito, 2019; Dambrosio, 2019; Riestra, 2008), formulated by teachers in subjects that do not have language or genres as their object of instruction.

The general objective is to explore teachers' trends and representations regarding the genre-discursive materialities used in reading and writing practices. The specific objective is to problematize the mediating value of genres in prompts and to investigate whether any metalinguistic work is proposed therein.

Methodologically, for this exploratory phase, a qualitative-discursive and quantitative-descriptive analysis was conducted on two data sets: one consisting of 131 responses from teachers and the other consisting of 68 prompts. In both cases, the data was collected through a survey with open-ended questions distributed randomly to a heterogeneous population of 40 teachers from different secondary schools in the city of Rosario (Santa Fe).

The initial results show that generic mediation as part of school reading and writing activities is not guaranteed or necessarily widespread. Additionally, it is concluded that the value of genres as an organizing instance capable of objectifying practices is related to and dependent on the scaffolding within which they are embedded.

Keywords: textual genres, reading and writing, prompts, secondary school.

Introducción

Para comenzar, partimos de una constatación general: los tiempos cambian, estamos en movimiento; las actividades humanas, las relaciones sociales y las subjetividades necesariamente se transforman. No obstante, la escuela todavía resulta fundacional en el ordenamiento y regulación de nuestra relación con la cultura escrita (Chartier, 2004; Cucuzza y Pineau, 2002; Ferreiro, 2011). La institución escolar continúa siendo uno de los lugares privilegiados donde acontecen una importante cantidad de prácticas de lectura y escritura para gran parte de las personas. Es por ello que consideramos que no resulta, en modo alguno, ocioso ni trivial volver nuestra mirada hacia el modo en que se sustancia y direcciona esta alianza y mediación, esto es, hacia las formas en que en las escuelas planteamos un modo de ser y de estar en relación con la cultura escrita.

Desde aquí, introducimos una segunda constatación. A partir de nuestras investigaciones (Conditto, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019) y en virtud de la propia praxis docente en distintos niveles e instituciones educativas, advertimos que en la escuela los estudiantes no leen y escriben espontáneamente o “en el vacío”, ni tampoco se relacionan de manera “directa” con las disciplinas y los contenidos curriculares. Existe, más bien, toda una serie entramada de voces y de prácticas que habilitan, sostienen, y dan forma a esta dinámica y relación. Es en este contexto que inscribimos a los géneros textuales (Schneuwly, 1998; Bronckart, 2004), primer objeto sobre el cual orientamos nuestra interrogación. El acceso al conocimiento se encuentra mediado por prácticas discursivas y, al mismo tiempo, estas se muestran siempre a partir de sus referentes semióticos empíricos, los que necesariamente –en mayor o en menor medida– se modelan conforme determinados patrones genéricos.

Asimismo, también es posible advertir que el acceso a estos referentes empíricos genéricamente organizados tampoco se plantea de manera directa o espontánea en las escuelas, sino que se encuentra mediado por otros discursos, en su mayoría sostenidos por docentes. Es aquí donde aparecen las consignas como género escolar por excelencia (Dambrosio,

2019; Moro, 2006; Navarro y Stangaro, 2011; Riestra, 2008), segundo objeto hacia el que orientamos nuestra interrogación; género omnipresente y transdisciplinar que, simultáneamente, organiza la acción y moviliza representaciones acerca de los sujetos, objetos e instrumentos de enseñanza.

En virtud de lo expuesto, se desprende y fundamenta el hecho de que, interesados en problematizar y comprender las prácticas letradas escolares, focalicemos nuestra atención –en primer lugar– en los géneros textuales y –en segundo lugar, y más específicamente– en los tipos de consignas a partir de las cuales estos géneros se presentan y en cuyo andamiaje efectivamente se inscriben.

De este modo, desde este marco de constataciones de partida, y orientados desde los lineamientos teóricos del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schneuwly, 2003), esta investigación de carácter exploratorio introduce una indagación acerca del lugar que ocupan los géneros textuales en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria. Se centra específicamente en las representaciones e intervenciones propuestas por docentes de distintas disciplinas que, a diferencia de “Lengua y Literatura”, no tienen a los géneros como objeto de enseñanza en sí mismos sino exclusivamente como herramientas de mediación. ¿Qué materialidades discursivas circulan y cómo aparecen referenciadas por parte de los docentes? ¿Qué valor revisten en las propuestas didácticas? ¿Funcionan como contexto de regulación o son un marco externo de las prácticas? ¿Con qué operaciones se asocian? ¿Se insertan en el marco de algún trabajo de reflexión metalingüística? ¿Cómo se visibiliza todo esto en las consignas?

El objetivo general que nos hemos propuesto es explorar tendencias y representaciones docentes acerca de las materialidades genérico-discursivas empleadas como parte de las prácticas de lectura y escritura de sus asignaturas. Por otra parte, y como objetivo específico, pretendemos comenzar a problematizar el valor mediador de los géneros en las consignas e indagar en qué medida involucran o proponen algún trabajo

metalingüístico capaz de promover una objetivación respecto de las prácticas de lectura y escritura en juego, tal como sostienen algunas de las tesis fundacionales del Interaccionismo Sociodiscursivo (Schneuwly, 2008, 2003, 1998) que tomamos como fundamento de nuestras indagaciones.

Lineamientos teórico-conceptuales

En términos generales, la investigación se sustenta epistemológicamente en una consideración interaccionista social (Bronckart, 2004, 2007; Bruner, 2004; Vygotski, 2007; Wertsch, 1999) acerca del sujeto y las prácticas educativas, y en una concepción dialógica-interactiva y sociocultural sobre el lenguaje (Riestra, 2010, 2020; Voloshinov, 1999, 2009). En pocas palabras, lo que destacamos de estas perspectivas son sus conceptualizaciones acerca del desarrollo humano entendido en términos de proceso complejo culturalmente mediado en el cual el lenguaje – concebido como actividad sociodiscursiva que se manifiesta siempre en forma de textos/enunciados genéricamente marcados– juega un rol crucial. Desde aquí se deduce la necesidad de abordar los distintos dispositivos que pueden operar como herramientas de mediación cultural para comprender la naturaleza de las prácticas humanas, sobre todo aquellas que se insertan en contextos formativos institucionalizados como las de lectura y escritura escolar. Dicho de otro modo, para comprender las prácticas escriturarias escolares consideramos que un núcleo ineludible de atención son las actividades formativas y las herramientas semióticas que allí se ponen en juego, dentro de las cuales se destacan en primer lugar los géneros textuales.

En el Interaccionismo Sociodiscursivo, el género¹ constituye un núcleo de interés fundamental, tanto para sus lineamientos teóricos fundacionales respecto de la naturaleza de la producción y arquitectura textual (Bronckart, 2004, 2007) como para sus investigaciones y proyecciones didácticas (Dolz, 2010; Dolz y Schneuwly, 1997; Miranda, 2012; Schneuwly,

¹ Bronckart (2004, 2007) emplea el término “género de texto” o “género textual” en lugar de “género discursivo” a los fines de evitar ambigüedades y proponer una concepción explícitamente semiótica de la genericidad que, en cuanto tal, permite correlacionarse con referentes empíricos.

2003, 2008, 1998). Su tesis global señala que toda producción discursiva empírica –todo texto– es correlato de una acción verbal concebida como resultado de la apropiación por parte del sujeto de las evaluaciones y propiedades socioverbales de las actividades colectivas. En este proceso, los géneros aparecen como la principal instancia de articulación entre el mundo social y las producciones textuales singulares y se conciben como preconstructos históricos verbales socialmente “indexados” con distintos grados de estabilidad:

Como la actividad de lenguaje de la que proceden, los textos están necesariamente en interacción con las actividades ordinarias. De esa interacción proceden los géneros, como modos específicos de construcción de textos, en función de objetivos, cuestiones en juego, soportes mediáticos y otras características de las actividades ordinarias. (Bronckart, 2017, p.6)

Así, para esta perspectiva, si nos situamos en la escala sociohistórica, los textos son producto de la actividad del lenguaje en uso en las formaciones sociales, las cuales, en función de sus objetivos específicos, elaboran diferentes géneros de textos que permanecen a manera de modelos reconocibles y adaptables. Asimismo, a escala individual, toda producción textual es resultado de la interrelación entre las representaciones del agente sobre su situación de acción y sobre el contenido temático, y sus saberes acerca de los géneros disponibles en el “architexto” colectivo (Bronckart, 2004, 2007), respecto del cual se plantean distintos grados de conocimiento en virtud del recorrido singular de cada agente y la formación a la que haya accedido.

En una línea de continuidad con estos planteamientos, pero ya más orientado hacia las proyecciones didácticas del tema, Schnewly (2003, 2008, 1998) precisa y conceptualiza el lugar de los géneros en términos de instrumentos semióticos complejos fundamentales para el desarrollo humano y, particularmente, para el desarrollo de las capacidades vinculadas a la lectura y la escritura. Como resultado de sus distintas investigaciones empíricas con una fuerte impronta vyotskiana, el autor arriba a la tesis de que el lenguaje y sus productos son también

herramientas de mediación de las actividades específicamente verbales y, en cuanto tales, se constituyen también como principal fuente de regulación de la praxis verbal escrituraria. Así, sostiene que uno de los principales factores que intervienen en el desarrollo y dominio del lenguaje escrito en los estudiantes es –junto con otras herramientas técnicas– la mediación semiótica, cuyo origen es siempre interpersonal.

En este marco, Schneuwly (1998) centra su atención en los géneros textuales –y, en particular, en los géneros secundarios–, puesto que los concibe como herramientas de mediación decisivos para la conformación de la escritura en tanto que función psíquica compleja. Esto es, teniendo en cuenta la definición inicial del concepto de género (Bajtín, 1982; Voloshinov, 2009), y en virtud de la apropiación que realiza Bronckart (2004) respecto de su valor como parámetro fundante de toda situación de producción discursiva, Schneuwly (2003) observa las restricciones que los géneros imponen a quien participa de una actividad verbal. De esta forma, concluye que, dado que la elección o identificación de un género textual siempre demanda una puesta en vinculación entre objetivo retórico, contexto social e instrumentos semióticos, los géneros devienen herramientas de mediación en la organización de toda acción verbal, y, más particularmente, de una acción verbal escrita en la medida en que la lengua escrita *per se* propicia una distancia necesaria para la reflexión consciente (Vygotski, 2007).

En consecuencia, el abordaje y tratamiento de los géneros habilitaría y propiciaría, según la propuesta de Schneuwly, el trabajo de reflexión metalingüística y metadiscursiva necesario para el desarrollo de las capacidades de leer y escribir. Esto lo lleva a postular que los géneros se constituyen como “mega herramientas didácticas”, lo que luego dará lugar a numerosas proyecciones de investigación en el campo de didáctica de las lenguas (Dorronzoro, 2020; Dotti, 2017; Riestra et. al., 2014; Miranda, 2010) que postulan la centralidad del género como objeto de enseñanza.

Ahora bien, llegados a ese punto es que aparece, en primer lugar, la pregunta acerca de si el valor de herramienta semiótica capaz de propiciar un trabajo metalingüístico atribuido a los géneros es un hecho asegurado

y garantizado *per se*, o si depende, además, de la correlación con otras variables concurrentes. Más precisamente, estas líneas de investigación reseñadas nos convocan a preguntarnos qué sucede en los espacios curriculares por fuera del área de Lengua en los que el lenguaje verbal no es objeto ni de estudio ni de enseñanza y, por tanto, el tratamiento atribuido a los géneros no implica concebirllos como objeto de reflexión en sí: ¿resultan los géneros y las materialidades discursivas en general una instancia “visible” y relevante en las mediaciones formativas para los docentes? ¿Se propicia, en estos espacios curriculares, un trabajo de reflexión metalingüística toda vez que se proponen tareas de lectura y escritura mediadas por géneros secundarios?

En este contexto, proponemos y formulamos como hipótesis de partida que toda mediación genérica instanciada en las prácticas de lectura y escritura escolar se trata de una “mediación mediada” por las distintas acciones e interacciones que constituyen la enseñanza, dentro de las cuales se destacan las consignas de trabajo. Más precisamente, consideramos que el valor de los géneros como instancia mediadora y organizadora de las prácticas escriturarias de los estudiantes se encuentra necesariamente relacionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben. Pues bien, es en este escenario que las consignas se nos aparecen como uno de los dispositivos discursivos clave que conforman los andamiajes de mediación docente y, por tanto, convocan nuestra atención.

Partimos de la asunción de que las consignas escolares son objetos simultáneamente discursivos y didácticos que operan como una de las principales herramientas de mediación formativa. Por un lado, sostenemos una consideración genérica-discursiva de las consignas –que involucra restricciones globales más allá de su formulación oral o escrita– y las entendemos como parte de lo que denominamos campo de la discursividad escolar², por lo que necesariamente presentan un sustrato de

² En nuestra Tesis doctoral (Condito, 2018) conceptualizamos el dominio de la discursividad escolar en términos de campo (Bourdieu, 2002) específico de producción de discursos / saberes / creencias que, en cuanto tal, involucra un complejo sistema de posiciones de agentes, de reglas y de relaciones de producción que se articulan con determinados modos de decir y de validar lo dicho. Asimismo, una de las propiedades particulares de este campo es la de dar lugar a lo que Chevallard (1985) denomina

cointeligibilidad (Angenot, 2010; Charaudeau, 1983, 2012). Por otra parte, las entendemos también como andamiajes (Bruner, 2004; Dambrosio, 2019; Fernández, 2016; Riestra, 2008) que cumplen un rol relevante en la constitución de los estudiantes en tanto que agentes verbales (Bronckart, 2007) y, en particular, agentes dentro de la cultura escrita (Chartier, 2004).

Asimismo, interesa destacar que, en virtud de los resultados de nuestras investigaciones (Condito, 2012, 2018), advertimos que toda consigna –más allá de la modalidad de formulación (oral o escrita), del área disciplinar o del nivel educativo en cuyo marco se produzca– instituye determinadas representaciones acerca de los sujetos, objetos y contextos de enseñanza a partir de distintos tipos de operaciones de semiotización (Charaudeau, 2012, 1983). Esto es, por tratarse de un dispositivo didáctico, toda consigna plantea una orientación y toma de posición respecto de los polos involucrados en el quehacer pedagógico (Chevallard, 1985) y, simultáneamente, por tratarse de un objeto textual –que además está genéricamente regulado y restringido–, estas orientaciones presentan un necesario correlato semiótico que puede ser materia de análisis. En otras palabras, observamos y concluimos con que en toda consigna se plantea una forma de pensar y habilitar al sujeto –en función de la dimensión operatoria y reguladora de la acción que encierra–, un modo de dar forma a los objetos, instrumentos y contextos de saber –en función del anclaje nominal y las operaciones de identificación y calificación que propone–, así como también un modo de andamiar –en función de la matriz enunciativa que sostiene esa consigna–.

A partir de esta conceptualización y caracterización de las consignas es que ordenamos el tratamiento analítico del corpus que sostiene nuestra propuesta metodológica y, por consiguiente, en buena medida, nos orienta en la problematización y discusión que nos propusimos como objetivo.

“sistema didáctico”, esto es, una formación tecnocultural específica que organiza una relación entre tres polos: el docente, el alumno y el objeto de saber; relación a partir de la cual se instituye la transposición didáctica y, por tanto, constituye el espacio social en donde el objeto consigna tiene lugar. Así, desde esta lectura, el género consigna puede concebirse como producto específico del sistema didáctico que, a su vez, se entiende como parte constitutiva del complejo campo de la discursividad escolar

Propuesta metodológica

Como ya hemos mencionado anteriormente, esta investigación, por un lado, se sitúa en marcada continuidad con nuestras líneas de trabajo precedentes, por lo que se vale en buena medida de determinadas herramientas teórico-conceptuales y metodológicas ya construidas y validadas, sobre todo, en lo que atañe al objeto consigna y su tratamiento. Por otro lado, como también aclaramos, al tiempo que se asienta sobre los cimientos construidos, tiene una orientación marcadamente exploratoria. Esto es, los objetivos que persigue residen fundamentalmente en establecer nuevos cruces e interrogantes y, mediante un relevamiento y análisis de datos acotado, poder sistematizar y organizar futuras líneas de indagación orientadas a comprender el funcionamiento del campo de la discursividad escolar y su relación con las problemáticas de lectura y escritura.

Para realizar el relevamiento de datos construimos una breve encuesta escrita, distribuida aleatoriamente –de forma digital y anónima– en una población heterogénea de 40 docentes de distintas disciplinas/áreas y escuelas secundarias (públicas y privadas; técnicas y orientadas) de la ciudad de Rosario (Santa Fe). Junto con algunas preguntas cerradas acerca de las variables contextuales (tipo de institución secundaria, asignaturas y cursos donde se desempeña) orientadas, en esta oportunidad, exclusivamente para garantizar la heterogeneidad de la muestra (y la necesaria exclusión de los docentes de Lengua/s), la encuesta tenía dos preguntas de carácter abierto, cada una de las cuales apuntaba a la constitución de un corpus de datos específico. Las preguntas eran:

Pregunta 1. ¿Qué tipo de MATERIAL/ES DISCURSIVO/S utiliza con mayor frecuencia para la realización de actividades que involucren lectura y/o escritura en sus clases? */// Sea lo más específico posible - puede formular más de una respuesta*

Pregunta 2. En virtud del material discursivo planteado en la pregunta anterior, ejemplifique con alguna/s CONSIGNA/S que suele formular como parte de las actividades formativas propuestas en sus clases *///*

Puede escribir más de una consigna - En lo posible, fórmulela/s del mismo modo en que se las plantea a sus estudiantes.

Como puede observarse, la pregunta 1 apuntó a indagar las tendencias predominantes y las representaciones de docentes de escuelas secundarias de distintas materias (exceptuando Lengua/s) respecto de las materialidades genérico-discursivas empleadas en la realización de prácticas de lectura y escritura. Para garantizar la comprensión general de la pregunta y tratar de evitar sesgos en las respuestas, en virtud de la matriz disciplinar de origen de los distintos docentes, es que decidimos no formular la categoría de género (ni las “aledañas” como “clase” o “tipo” textual) y, en su lugar, propusimos la pretendidamente más “neutra” y vaga de “materiales discursivos”, justamente, a los fines de explorar si ello activaba (o no) representaciones en torno de restricciones genéricas en los docentes encuestados.

A partir de las respuestas obtenidas de las 40 encuestas, y dado que se habilitó la posibilidad de responder con más de un “material” (y así lo hizo la mayoría), elaboramos y sistematizamos el *Corpus N°1* conformado por 131 declaraciones-respuestas (= materiales genérico-discursivos) en cuanto Unidades de Análisis.

La pregunta 2, por su parte, apuntó a indagar el valor de los géneros textuales como herramientas de mediación en las consignas de docentes de distintas asignaturas en la escuela secundaria (excepto de Lengua/s) y para ello es que solicitamos la formulación de consignas, en correlación con lo respondido en la pregunta anterior. Como se observa, se pretendía obtener ejemplos de consignas (y por ello se hizo la aclaración: para procurar que no formularan “comentarios” sino casos concretos). Somos conscientes de que estas consignas no tienen el mismo valor empírico que las que pueden extraerse de una observación de clases; sin embargo, su validez se justifica, por un lado, por el objetivo exploratorio y, por otro, en virtud de que desde nuestros presupuestos teóricos, el nivel de las representaciones sobre la acción de los docentes (Riestra, 2008) también es parte constitutiva de sus prácticas formativas. De este modo, a partir de las respuestas de las 40 encuestas, y dado que aquí también se habilitó la

posibilidad de responder en forma plural, elaboramos y sistematizamos el *Corpus N°2* conformado por 68 respuestas (= consignas) en cuanto Unidades de Análisis.

En lo que respecta al tratamiento analítico de ambos corpus, propusimos en primer lugar y principalmente un abordaje cualitativo de cada uno, justamente, a los fines de, luego de una primera exploración, obtener indicadores que nos permitan problematizar la mediación genérica en las prácticas formativas. La definición de las variables de análisis, como adelantamos, resultó de la dialéctica teoría-datos (Samaja, 1993), esto es, de la confrontación entre los criterios analíticos construidos en investigaciones previas y estos corpus inéditos.

En relación con el *Corpus N°1*, definimos la siguiente variable para interrogar las representaciones y tendencias sobre las materialidades genérico-discursivas en los docentes:

V: Modo de referenciación del material discursivo.

Esta variable interroga, dentro del plano de las representaciones, a la conciencia y conocimiento respecto de los géneros por parte de los docentes encuestados.

En relación con el *Corpus N°2*, dimensionamos en dos variables la interrogación por la mediación de los géneros en las consignas propuestas:

V1: Operaciones de semiotización orientadas a los *objetos, instrumentos y contextos* de conocimiento.

V2: Operaciones de semiotización orientadas a los *sujetos* cognoscentes.

Como se puede inferir, este dimensionamiento se desprende de nuestra conceptualización del objeto consigna (*Cfr. supra*). En relación con V1 hicimos un trabajo de análisis de las entidades nominales semiotizadas y nos preguntamos: ¿aparece efectivamente en la consigna el género como una herramienta mediadora de la práctica de lectura/escritura propuesta? ¿Se menciona o no al material discursivo? ¿De qué tipo de mediación estamos hablando? ¿En qué marco nocional aparece nombrado? ¿Plantea

articulación con alguna noción lingüístico-discursiva capaz de convocar o propiciar un trabajo de reflexión metalingüística, o solo se vincula con entidades disciplinares (o escolares)?

En relación con V2, y con el propósito de profundizar nuestra exploración, focalizamos en la dimensión accional y analizamos las entidades predicativas-verbales, y nos preguntamos: ¿en qué lógica operatoria se inscribe la eventual mediación genérica dentro de la consigna? ¿se habilita o propicia un agenciamiento del estudiante destinatario de la consigna?

Por último, a los fines de tener una primera aproximación al comportamiento de esta muestra y, así generar nuevos interrogantes (y también para ajustar los actuales), es que propusimos un tratamiento cuantitativo de ambos corpus. Realizamos una estadística descriptiva con el programa *SPSS. 25 Statistics* destinada a relevar y graficar las principales frecuencias absolutas y relativas en los valores obtenidos respecto de las distintas variables.

Principales resultados del análisis

En relación con el *Corpus 1*, centrado en las materialidades discursivas dominantes y sus representaciones, lo primero que quisiéramos destacar es precisamente la dificultad que nos resultó hallar categorías capaces de englobar y clasificar las heterogéneas respuestas de los docentes devenidas UA. En efecto, incluso muchas veces como parte de una enumeración dentro de una misma respuesta, se observa la disparidad de criterios en juego que activa la noción de “material discursivo”. De este modo, si bien inicialmente pretendíamos comenzar a explorar los géneros hegemónicos en las actividades formativas, y proponer una clasificación en este marco, fue la heterogeneidad observada lo que nos condujo a reorientar el análisis cualitativo en términos de los criterios de clasificación implicados en la referenciación de los materiales discursivos. Justamente, la remisión a los materiales empleados en las prácticas en términos de géneros textuales no fue un común denominador sino uno entre otros criterios.

Teniendo en cuenta esto, arribamos a los siguientes cuatro valores que exponemos y ejemplificamos a continuación:

Referencia con especificidad genérica

Ej.: (1) libros de texto específico-disciplinar, (2) manuales para secundaria, (3) imágenes satelitales, (4) letras de canciones, (5) películas, (6) informes, (7) artículos periodísticos, (8) podcasts, (9) artículos de divulgación, (10) sitios web educativos, (11) mapas, (12) leyes, (13) apuntes teóricos elaborados por el docente, (14) apuntes con ejercicios, (15) tabla periódica.

Referencia al “soporte” físico y/o al origen de donde fue extraído

Ej.: (1) pdfs, (2) libros digitales o en papel, (3) videos, (4) diarios, (5) internet.

Referencia al “contenido” del material, ya sea por remisión a la disciplina, a su función o al ámbito social de circulación

Ej.: (1) textos de xxx (Biología; Formación Ética; historia de Rosario, géneros musicales), (2) materiales sobre xxx (conciencia ambiental, educación sexual, historia argentina, funciones, derecho), (3) textos científicos, (4) fuentes, (5) bibliografía, (6) textos literarios, (7) textos periodísticos.

Otros: no plantea especificación de ningún tipo o no remite a un material discursivo en sí sino a una operación o práctica

Ej.: (1) textos, (2) lecturas, (3) explicaciones, (4) ejemplos, (5) resúmenes, (6) lenguaje simbólico.

Como se puede observar, la referencia en clave genérica no solo es una posibilidad más entre otras, sino que, además, tampoco está exenta de heterogeneidades dentro de su clase —obsérvese la distancia que hay entre los mismos ejemplos de la primera serie expuesta *supra*. Consideramos que esta importante inestabilidad en la referenciación resulta un indicio para comenzar a advertir que la mediación genérica como parte de las prácticas formativas de lectura y escritura disciplinar en la escuela secundaria no es necesariamente un hecho o un presupuesto, y acaso probablemente tampoco esté consolidado como parte de la formación docente.

De hecho, si con esta clasificación realizamos un análisis de las frecuencias (absolutas y relativas) de ocurrencia de los valores en la muestra, es posible subrayar esta primera lectura. A continuación, exponemos los resultados:

V. - Modo de referenciación del material discursivo	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Otros: sin especificación / no responde a un material discursivo	14	10.7	10.7
Referencia al "contenido": disciplina / ámbito / función	19	14.5	25.2
Referencia al "soporte" físico y/o al origen	32	24.4	49.6
Referencia con especificidad genérica	66	50.4	100.0
TOTAL	131	100.0	

Tabla 1. Análisis cuantitativo del Corpus 1 – Variable: modo de referenciación del material discursivo por parte de los docentes

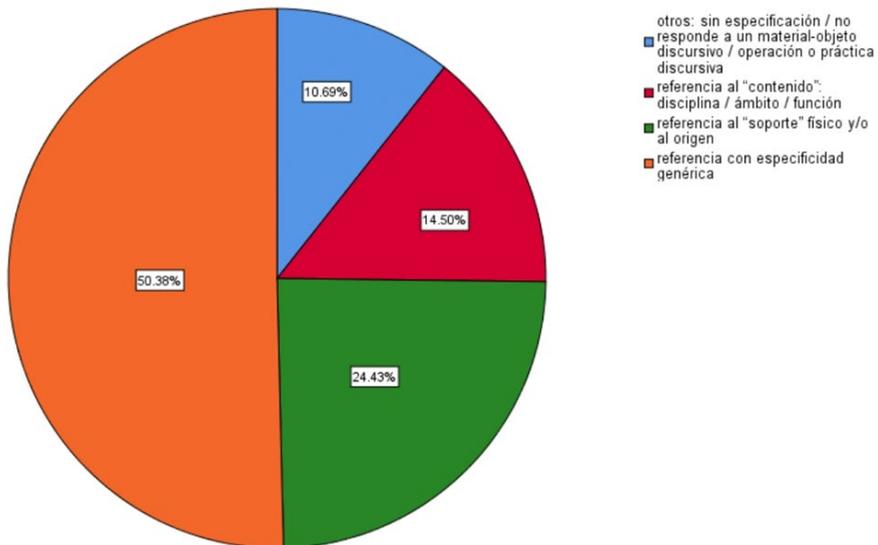


Gráfico 1. Análisis cuantitativo del Corpus 1 – Variable: modo de referenciación del material discursivo por parte de los docentes

Como se observa en la tabla 1 y el gráfico 1, solo la mitad de las respuestas docentes (50.4%) detentan una representación del material discursivo en términos de su especificidad genérica, mientras que el resto (49.6%) se reparte en distintos tipos de remisiones más o menos vagas o imprecisas en este aspecto. Esto resulta relevante y deviene indicador para comenzar a problematizar las tesis interaccionistas sobre los géneros y su valor indiscutible para el desarrollo de la escritura: ¿cómo podemos estar seguros del valor organizador de las prácticas cuando, según estos resultados, la conciencia genérica no parece estar muy desarrollada por parte de los docentes?

Asimismo, se puede destacar de estos datos el hecho de que, si atendemos a que el segundo lugar dentro de las frecuencias (24.4%) está dado por aquellas respuestas en las que el material discursivo aparece referenciado en términos de soporte físico o en relación con su origen, se evidencia una limitada atención a la dimensión semiótico-discursiva del conocimiento disciplinar en general, lo que también resulta un indicio relevante para pensar futuras investigaciones y/o proyectos de intervención didáctica.

Proseguimos a continuación con los resultados obtenidos en nuestro *Corpus 2*.

En relación con V1, como dijimos, relevamos las entidades nominales semiotizadas y nos preguntamos por la inscripción del “género” (o material discursivo en general) dentro de la consigna, y por el tipo de articulación que efectivamente propone como instancia mediadora. Teniendo en cuenta, entonces, las distintas operaciones de semiotización-nominación orientadas a los objetos, instrumentos y contextos de saber que aparecen en las consignas, arribamos a tres valores o, lo que es lo mismo, tres modelos de consignas, que explicitamos y ejemplificamos a continuación:

1: Consignas sin ninguna inscripción del género/material discursivo. Las entidades nominales que aparecen hacen referencia a contenidos disciplinares o a nociones propias del ámbito escolar

Ej.:

(1) Desarrollen las respuestas

- (2) ¿Qué es la estética? ¿Qué es la estética y lo poético para vos? ¿Cómo la aplicas cotidianamente?
- (3) Resuelve los siguientes problemas
- (4) Pensar las causas y consecuencias de la guerra del Paraguay

Si bien no se trata, como en ninguno de los valores que presentamos, de una clase homogénea, el hecho de que no planteen ninguna remisión respecto del material discursivo en relación con el cual se debe organizar la práctica de lectura o escritura demandada resulta un denominador común relevante. En todas estas consignas no solo que no parece haber lugar para la mediación genérica, sino que directamente pareciera que no hay anclaje lingüístico de ningún tipo sobre el cual operar y, por tanto, las nociones disciplinares –“estética” (2), “causas y consecuencias de la guerra del Paraguay” (4)– o las relativas a tareas escolares –“respuestas” (1), “problemas” (3)– aparecen como entidades sin contexto sociodiscursivo.

2: Consignas con alguna inscripción del género/material discursivo articulada con nociones disciplinares o escolares

Ej.:

- (1) Lean la siguiente noticia e investiguen sobre la causa de la colisión. ¿Cómo relacionan esto con la importancia de la utilización de un sistema de unidades?
- (2) ¿Qué preguntas se podrían responder con este texto/material audiovisual?
- (3) Luego de leer el artículo de Clarín sobre el voto joven, ¿que consideran ustedes? ¿Se encuentran aptos para votar? ¿Qué instancias de participación existen en la escuela?

Este segundo grupo de consignas se caracteriza por presentar al menos una referencia del anclaje discursivo, que puede estar o no semiotizado en términos de género –como “noticia” (1) o “artículo” (3), frente a “texto” o “material audiovisual”(2)– y, en este contexto, se articulan las entidades disciplinares o escolares. Si bien, a diferencia de las anteriores, estas consignas plantean un contexto sociodiscursivo capaz de mediar la acción,

observamos que en ellas no se formula ninguna referencia específica que recupere el estatuto semiótico de la práctica, por lo que su capacidad de promover una reflexión metalingüística aparece, entonces, limitada.

3: *Consignas con alguna inscripción del género/material discursivo articulada con nociones de orden disciplinar o escolar y al menos una categoría metalingüística*

Ej.:

- (1) Identificar el tipo de publicación: ¿quién es el autor?, ¿adónde fue publicado?, ¿año de publicación?, ¿a qué tipo de público está dirigido?
- (2) Leer los siguientes artículos de opinión en torno a las próximas elecciones nacionales. Luego debatimos y reflexionamos: ¿Podrían identificar la línea ideológica política del diario? ¿Cuáles son las huellas lingüísticas que les permiten hacer esta inferencia?
- (3) Identificar las ideas principales de cada párrafo/parte de la nota.

En tercer y último lugar, agrupamos a aquellas consignas que, justamente, además de formular una referencia vinculada al anclaje contextual genérico-discursivo –“nota” (3), “artículo de opinión” (2), “publicación” (1) –, se habilita una articulación con al menos una referencia que remita a su estatuto semiótico – “autor” (1), “huella lingüística”, “inferencia” (2), “público” (1), “párrafo” (3). De este modo, acá las nociones disciplinares o escolares además de un contexto sociodiscursivo presentan –con distintos niveles de generalidad o especificidad– una “vuelta sobre” esa instancia semiótica mediadora y, por consiguiente, propiciarían una mayor toma de distancia necesaria para la realización de un trabajo metalingüístico.

Ahora bien, si observamos la distribución de estos tres valores dentro de la muestra, también resulta interesante en relación con lo que venimos discutiendo:

V1.- OPERACIONES DE NOMINACIÓN EN LAS CONSIGNAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin referencia al material discursivo	34	50.0	50.0
Referencia al material discursivo + contenido	21	30.9	80.9
Referencia al material discursivo + contenido + categoría metalingüística	13	19.1	100.0
TOTAL	68	100.0	

Tabla 2. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 1: Operaciones de nominación en las consignas

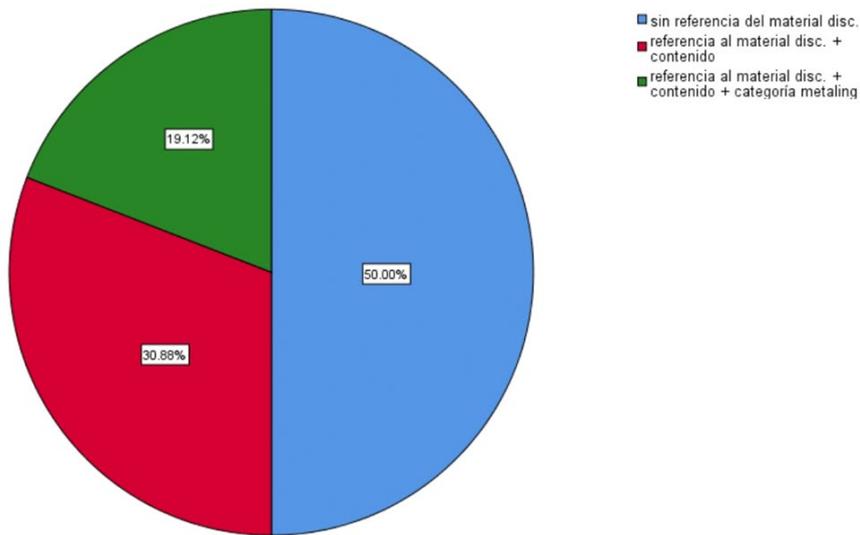


Gráfico 2. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 1: Operaciones de nominación en las consignas

Entonces, si atendemos al comportamiento de esta variable al observar la tabla 2 y el gráfico 2, resulta curioso, en primer lugar, el hecho de que la mitad de las consignas no presenten referencia alguna al género/material discursivo en relación con el que se plantea la tarea de lectura o escritura demandada. Es evidente, en lo referido a este corpus, que la atención puesta al género en tanto que instancia de mediación es en buena medida acotada. Si a este porcentaje le sumamos el de las consignas 2, que aunque

presentan un anclaje genérico no plantean una articulación con ninguna categoría lingüística-discursiva, llegamos a un 80.9%. Ello nos conduce a pensar de qué modo la habilidad metalingüística-metadiscursiva, que en principio conllevaría el trabajo con géneros secundarios en las actividades de lectura y escritura disciplinar, en este marco al menos no parece ser propiciada.

No obstante, para profundizar esta exploración consideramos necesario remitirnos a la segunda variable de análisis propuesta para el abordaje de las consignas.

Así, en relación con V2, como adelantamos, focalizamos en la dimensión accional y analizamos las entidades predicativas-verbales, y nos preguntamos en qué lógica operatoria se inscribe la eventual mediación genérica dentro de la consigna a los fines de problematizar si esta habilita o propicia un agenciamiento del estudiante destinatario. Teniendo en cuenta las distintas operaciones de semiotización-acción orientadas a los sujetos cognoscentes que aparecen en las consignas, arribamos a tres valores o tres tipos de consignas de lectura o escritura, que explicitamos y ejemplificamos a continuación:

1: Consignas sin verbo regente que explicita la operación demandada.

Ej.:

- (1) ¿Quién es el autor? ¿Cuál es su nacionalidad? ¿A qué movimiento artístico pertenece y cuáles son las características de ese movimiento?
- (2) ¿De qué manera, la crisis española, impulsó las revoluciones en las colonias americanas?

En estas consignas, como se observa, más allá de la naturaleza de las referencias nominales y la eventual articulación que propongan, lo que aparece como común denominador es la ausencia de verbo regente organizador de la acción propuesta. Si bien los pronombres interrogativos pueden implicar una operatoria dirigida al sujeto cognoscente, al no aparecer referenciada, esta interpelación no termina concretándose y, por

tanto, se produce cierta invisibilización o, al menos, una puesta en segundo plano de la mediación movilizada por la consigna.

2: *Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades no específicas* (Leer/escribir/hacer/poner/nombrar/copiar/buscar/ anotar/ marcar/hacer).

Ej.:

- (1) Nombrar las notas musicales en un pentagrama. Ubicar las notas en un pentagrama
- (2) Buscar el concepto de célula que plantea el autor del pdf.

En este segundo grupo, si bien se concreta la semiotización de las operaciones mediante núcleos predicativos, estos remiten a operaciones extremadamente simples, de reconocimiento y repetición; aluden a instrucciones a veces tautológicas, e incluso algunas parecen negar el propio estatuto semiótico-discursivo de la operación movilizada³. Consideramos que este tipo de predicaciones habilitan un sujeto cognoscente cuyas capacidades e iniciativas en cuanto lector/escritor no son explícitamente exhortadas, por lo que su accionar queda reducido al cumplimiento de la tarea escolar, lo que deja escaso margen para pensar en una objetivación de las prácticas de lectura o escritura en cuanto tales.

3: *Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades semióticas-cognitivas específicas* (Explicar/relacionar/fundamentar/resolver/distinguir/comparar/ reformular / especificar/describir).

Ej.:

- (1) A partir del texto brindado, analice la capacidad en el Código Civil y Comercial y compare con el código de Vélez Sarsfield

³ Para esta clasificación nos basamos, además de nuestras investigaciones previas ya referenciadas, en la propuesta de Natale y Stagnaro: "En función del tipo de elaboración del conocimiento, se distinguen cuatro categorías generales de operaciones que van de menor a mayor grado de complejidad: reproducir, aplicar, reelaborar y producir" (2018, p. 28).

(2) En virtud de lo desarrollado, plantear y resolver las siguientes situaciones

Por último, encontramos un tercer tipo de consignas que se caracterizan por proponer mediante núcleos predicativos explícitos operaciones de comprensión con algún tipo de valor cognitivo-comunicativo-accional. En estos casos, a diferencia de lo que acontece con las consignas referidas *supra*, la exhortación dada por los verbos plantea una cierta representación del sujeto cognoscente en su carácter de lector o escritor, por lo que cabría encontrar en estas un marco para que la tarea de objetivación de la acción tenga lugar.

Ahora bien, si observamos la distribución de valores dentro de la muestra, advertiremos que la presencia de este tipo de consignas, si bien es el que mayor ocurrencia presenta, en términos relativos resulta poco significativa su presencia:

V2. – OPERACIONES DE ACCIÓN EN LAS CONSIGNAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin verbo regente	18	26.5	26.5
Verbo/s con operaciones no específicas	22	32.4	58.8
Verbo/s con operaciones semióticas- cognitivas específicas	28	41.2	100.0
TOTAL	68	100.0	

Tabla 3. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 2: operaciones de acción en las consignas

De este modo, en la tabla 3 y el gráfico 3 se observa que, aproximadamente, solo un 41.2% de las consignas presenta núcleos predicativos que movilicen una operación semiótico-discursiva específica y compleja, mientras que el resto oscila entre aquellas sin verbo regente que indique la operación en juego, o bien aquellas que semiotizan operaciones simples de reconocimiento y repetición. Esto nos conduce a pensar que de acuerdo con este corpus es acotada o, al menos, desigual la formulación de

consignas en las que se movilice una exhortación a los estudiantes en carácter de agentes verbales propiamente dichos.

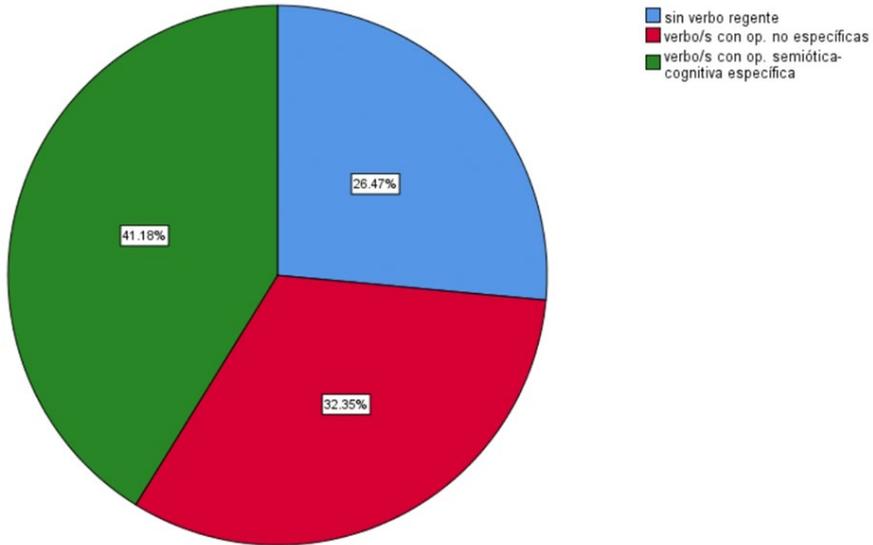


Gráfico 3. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 2: operaciones de acción en las consignas

Teniendo en cuenta estos resultados y si los cruzamos con los relativos a la V1, es posible comenzar a advertir la complejidad del fenómeno de las mediaciones formativas y las distintas dimensiones involucradas. Esto es, toda consigna, por definición, nos invita a reparar tanto en una dimensión operatoria como en una representacional y, al mismo tiempo, ambas instancias resultan relevantes y convocantes para reflexionar acerca del valor de los géneros textuales en las prácticas formativas.

De esta manera, volvemos sobre nuestra hipótesis y reafirmamos, a partir de los indicadores analíticos elaborados en función de estos análisis preliminares, la naturaleza doblemente mediada de las prácticas de lectura y escritura escolar. En efecto, si consideramos el recorrido propuesto y estos primeros resultados presentados, resulta evidente que el valor de los

géneros como instancia mediadora y organizadora de las prácticas escriturarias de los estudiantes se encuentra tensionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben, en este caso, representados por las consignas.

Conclusiones. Síntesis y nuevos interrogantes

En este trabajo propusimos una exploración acerca del lugar y valor que los géneros textuales ocupan en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria, con foco puesto en las representaciones de docentes de distintas disciplinas que, a diferencia del área de Lengua, no tienen a los géneros ni al lenguaje como objeto de enseñanza. Más precisamente, tomamos los fundamentos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo como punto de partida para comenzar a problematizar si efectivamente, para los docentes, resultan los géneros y las materialidades discursivas en sentido amplio una instancia “visible” y relevante en las mediaciones formativas de modo tal que habiliten una toma de conciencia sobre las prácticas de lectura y escritura en los alumnos.

Lo que estos resultados preliminares nos invitan a pensar es que la mediación genérica propiamente dicha como parte de las prácticas formativas de lectura y escritura disciplinar en la escuela secundaria no está necesariamente asegurada y, por tanto, ello demanda que volvamos hacia allí nuestra atención. Por otro lado, este trayecto también nos advierte que las herramientas semióticas de mediación como los géneros no movilizan necesariamente y *per se* ningún tipo de actividad metalingüística capaz de generar la objetivación necesaria para el desarrollo, sino que esto está estrechamente vinculado –junto con otras variables a explorar– con la instancia dialógica-operacional y las representaciones que particularmente se pongan en juego en las interacciones formativas.

Si bien esta investigación se halla en una fase exploratoria, consideramos que su valor reside, fundamentalmente, en que a partir de sus resultados

se abren nuevos interrogantes y líneas de indagación. En particular, estos lineamientos se orientan hacia la necesidad de confrontar las respuestas docentes aquí obtenidas con la empiria de las aulas (ya sea en el plano de los géneros textuales como en el de las consignas que efectivamente circulen), o bien, con las representaciones de los estudiantes acerca de la mediación genérica y su conciencia al respecto, e incluso también con lo que acontece en otros espacios discursivos como las prescripciones curriculares ministeriales. Asimismo, el recorrido efectuado también abre la posibilidad y necesidad de poner en correlación estas consideraciones sobre la mediación genérica en las consignas y las producciones discursivas de los estudiantes que aparecen como “respuestas” efectivas.

Nuestro punto de llegada, además de inaugurar nuevos puntos de partida, vuelve sobre un fundamento básico de nuestra propuesta, y reside en la asunción de Bruner (2004) que sostiene que el lenguaje de/en la educación importa y, por tanto, no hay neutralidad posible ni objetos o dominios dados de antemano. Siempre se trata, por consiguiente, de un “decir/hablar-los-objetos-a-enseñar”, por lo que tomar conciencia sobre cómo lo hacemos resulta un punto de partida clave para mejorar nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Condito (2012). *Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media* [Tesina de Licenciatura]. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, mayo de 2012.

Condito (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7, 75-90.

Condito (2016). Representaciones sobre la escritura en las consignas. Hacia una primera aproximación en el análisis de datos en una Escuela Media de Rosario. En: Nothstein, S., Pereira, M. C. y Valente, E. (Ed.). *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. (261-283). Ediuns.

Condito (2018). *La escritura en las mediaciones formativas escolares. Representaciones sobre la escritura en consignas de 1° y 5° año de la Escuela Media* [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Condito (2019). ¿Qué "decimos" sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista De educación*, 1(2), 103-124. URL: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1384>

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Fundación infancia y aprendizaje.

Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. (2017, 1 de septiembre). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? [Conferencia]. V *Encuentro del ISD*, Rosario, Argentina. URL: <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Hachette.

Charaudeau, P. (2012). Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. Entrevista a Patrick Charaudeau. En: Lordoño Zapata, O. *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso* (97-106). Eduvim.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

Cucuzza, H. (Dir.) y Pineau, P. (Coordir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Miño y Dávila

Dambrosio, A. (2019). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. En Rivas, L. I. y García, M. S. (Eds.). *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales*. EdUNLPam

Dolz, J. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 77-98.

Dorronzoro, M. I. (2021). Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior. *RELEN*, 3(1), 41-52. URL: <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/50>

Dotti, E. (2017). Los géneros de texto. Una herramienta para la enseñanza del lenguaje. *Quehacer Educativo*, 144, 16-24.

Fernández, M. R. (2016). *Lengua, discurso y andamiaje docente. Una propuesta de abordaje para la escuela media*. Ediciones AGLER.

Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. FCE.

Miranda, F. (2010). Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas. En Riestra, D. (Comp.). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, (116-125). GEISE.

Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. En Shiro, M. et al. (Eds.). *Géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis. Lingüística iberoamericana*, 52, 69-86.

Moro, S. M. (2006). Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares. [Documento en línea]. www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf

Navarro, F. y Stagnaro, D. (2011). Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de ingeniería industrial. En Mónaco, F. (Ed.). *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina* (64-72). Universidad Nacional del Litoral.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila.

Riestra, D. (2020). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista Da Anpoll*, 51(2), 44-57. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>

Riestra, D. (Comp.) (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño y Dávila.

Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.

Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En: Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture* (155-173). Peter Lang.

Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 26/27, 317-329.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève.

Voloshinov, V. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico* [1926]. Paidós.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Ediciones Godot.

Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla* [1934]. Colihue.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique.

Nota biográfica

Vanesa Conditto es Doctora en Humanidades con mención en Lingüística, Licenciada en Letras y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se desempeña como profesora JTP de Lingüística y Discursividad social en la Facultad de Psicología (UNR) y como profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario. Asimismo, integra como docente el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ha participado en proyectos de investigación, en eventos académicos y en publicaciones de revistas especializadas en temas relacionados con la didáctica de la lengua, la lectura y escritura y el análisis del discurso.