

ENUNCIADOS REFERIDOS: LA ENSEÑANZA DEL PROCEDIMIENTO DE CITA

THE TEACHING ON CITATION GUIDELINES

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.05>

GOICOECHEA GAONA, MARÍA VICTORIA
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO BARILOCHE
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (ARGENTINA)
Profesora adjunta interina encargada de Càtedra (PAD).
ORCID: 0000-0003-4874-532X

Resumen: En este artículo se presenta una propuesta para la enseñanza del procedimiento de cita a estudiantes que ingresan a la universidad, concretamente a alumnos de primer año de la carrera Profesorado en Educación Física que se dicta en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). En el marco del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2004, 2007), se elaboró una secuencia didáctica (Dolz y Schneuwly, 1997) para la escritura de un trabajo práctico del género informe. El objetivo es integrar la enseñanza de la escritura de un género textual y de contenidos gramaticales concretos: elementos deícticos y subordinación. El desafío consiste en transformar un contenido textual como es el procedimiento de cita, en una acción concreta de enseñanza centrada en los mecanismos de textualización (Bronckart, 1997/2004) de una lengua.

Palabras clave: Secuencia didáctica, género textual, mecanismos de textualización, procedimiento de cita, subordinación.

Abstract: This article depicts a lesson plan on citation guidelines aimed at students who have just entered college, in this case, first-year students of the Physical Education Teaching Training course of studies from Centro Regional Universitario Bariloche of Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Based on the socio-discursive interactionism approach, (Bronckart, 1997/2004, 2007), a didactic sequence, developed for report writing, is presented (Dolz y Schneuwly, 1997).

As part of a written task, that is, for a written assignment of a report type text, a sequence is planned out with the aim of teaching grammar content: deictic elements, coordination, subordination, and a specific textual genre. We propose to reflect upon the teaching activity, more specifically, on how to transform textual content, such as citation guidelines, into a concrete teaching action focused on the textualization mechanisms of a language (Bronckart, 1997/2004).

Key-words: Didactic sequence, textual genre, textualization mechanisms, citation guidelines, subordination.

1. INTRODUCCIÓN

En la cursada anual de la cátedra Usos y Formas de la Lengua Escrita (en adelante UFLE), se ha planificado la enseñanza y ejercitación de determinados aspectos de la lengua en el uso, es decir, al momento de escribir los trabajos prácticos con los que se acredita la materia. Esta propuesta permitirá a los alumnos realizar sus tareas con un grado de complejidad propio del nivel de formación que cursan. La secuencia didáctica comienza con la realización de actividades de lectura que posteriormente darán paso a la escritura. Por tanto, se proporcionaron modelos del género textual informe, y se prescribieron ejercitaciones para enseñar la construcción de citas directas e indirectas en el marco de una actividad concreta.

La enseñanza del mecanismo de cita requiere de la explicación de las relaciones de coordinación y subordinación, y de la deixis, elementos lingüísticos que hacen posible la articulación entre la situación comunicativa propia de un texto realizado en el marco de la clase, y el contexto de la acción verbal de los textos de los autores citados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estamos convencidas de que sin el conocimiento de determinados contenidos gramaticales es imposible realizar actividades de lectura y escritura propias del nivel universitario. En palabras de Riestra: “sin la categorización gramatical la explicación de las operaciones que producen la función cohesiva en los textos no puede ser comprendida” (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014: 8). Para la enseñanza del procedimiento de cita, para construir un texto propio en el que se incluyan las voces de varios autores, partimos del marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2004, 2007) y proponemos ejercitar las actividades de lectura y escritura desde los géneros textuales de referencia en la escuela, es decir, desde los textos vigentes en el ámbito educativo. Además, para que los estudiantes comprendan el mecanismo por el cual un enunciado, generalmente de otro autor, pronunciado en un momento anterior y en un contexto distinto al del texto propio, se articula y adaptada a la situación comunicativa de un nuevo texto, es necesario enseñar las nociones de subordinación y de deixis.

Los géneros textuales son enunciados relativamente estables correspondientes a determinadas esferas de la actividad humana. Puede decirse que un género textual está caracterizado por unas formas estables y convencionalizadas, correspondientes a situaciones de comunicación precisas (Bronckart, 2004). Al respecto, Coseriu (1991: 69) atribuye al lenguaje el carácter de “institución” por existir en una comunidad social y por su realización histórica: “en el sentido de que existe, no esporádica e incidentalmente, sino sistemáticamente, y de que cada acto lingüístico, aunque “inédito”, se realiza sobre un modelo anterior, generalmente producido en la misma comunidad, y sirve a su vez como modelo para actos lingüísticos ulteriores”.

El enfoque del Interaccionismo sociodiscursivo diferencia y relaciona el actuar general y el actuar verbal. Para Bronckart (2004, 2007), el producto de la actividad verbal son los textos, construidos con los recursos disponibles en cada lengua histórica, según los modelos de organización textual vigentes en esa misma lengua. Por tanto, del repertorio de géneros de que disponen los hablantes, eligen el género textual que más se ajusta a sus necesidades (finalidad) y lo adaptan a las propiedades particulares de la situación comunicativa en la que se encuentren. Por su inscripción en actividades colectivas, los géneros tienen regularidades lingüísticas relativamente estables y características comunes respecto del tratamiento comunicativo y de contenido. La enseñanza de ambos aspectos es propuesta por Bronckart (1997/2004) a partir del modelo didáctico de la *arquitectura textual*. El autor propone tres niveles de textualización con los que conceptualiza la complejidad del proceso de elaboración de los textos. Es decir, ilustra las distintas modalidades de interacción entre los textos y el entorno en el que son generados. Los niveles son: el de la infraestructura del texto, también denominado plan general del texto; el de los mecanismos de textualización y el nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa.

En este trabajo haremos hincapié en los mecanismos de textualización, ya que se trata de procedimientos para la creación de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos. Dependen del saber hacer con los elementos lingüísticos que funcionan como organizadores textuales y permiten el pasaje de un tipo de discurso a otro: la introducción de unidades de información nueva en el desarrollo del texto o la recuperación de esas mismas unidades en segmentos posteriores, el establecimiento de relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos, etc. (Riestra, 2006). Las operaciones lingüísticas mencionadas hacen posible lo que De Mauro (2005) denomina el anclaje del texto con lo situacional, es decir, en el contexto en el que es creado y para el que es creado.

Los talleres de los que da cuenta este trabajo, han sido organizados a partir de enunciados del tipo discurso teórico con el fin de mostrar la articulación entre la voz neutra que organiza predominantemente los géneros textuales académicos, y las voces segundas: citas de especialistas en la temática desarrollada.

2.1 La subordinación

En el marco que acabamos de presentar, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de su propio actuar verbal, es decir, del para qué del texto que van a escribir, de la finalidad concreta de ese texto en el ámbito en el que lo escriben, nos proponemos mostrar y enseñar a construir la articulación entre los enunciados propios y ajenos (voces) que conforman los textos universitarios.

Coseriu (2007) concibe el texto como un nivel de estructuración idiomática que se basa en cuatro propiedades constitutivas: la superordinación, la subordinación, la coordinación y la sustitución. En esta ocasión desarrollaremos la subordinación. Por subordinación, el autor se refiere a la relación entre elementos de diferente rango gramatical, es decir a la particularidad que tienen las lenguas (universal) de que una unidad de un determinado nivel gramatical funcione en un nivel inferior.

Bronckart (2001) se basó en la gramática generativa para repensar la enseñanza de la gramática. De él tomamos la noción de oración y la distinción entre oraciones de base y oraciones derivadas, simples y complejas. La oración designa el subconjunto de enunciados construidos según las reglas sintácticas de la lengua, y supone, al menos, una relación sujeto-predicado. En las oraciones de base “se puede observar directamente las reglas de composición comunes a todas las oraciones de una lengua...” Bronckart (2001: 10, capítulo 1). “... toda oración gramatical está construida sobre el modelo de esta oración”. Las oraciones derivadas: “se construyen por derivación (o transformación) a partir de la estructura de una o varias oraciones de base.” (Bronckart, ídem: 10). En esta categoría se pueden discriminar las oraciones derivadas simples y las derivadas complejas. Las últimas “son construidas por la aplicación de una o varias transformaciones respecto de dos (o varias) oraciones de base; son producto de la integración (engarce) de una oración de base en otra oración de base.” (Bronckart, ídem: 9, capítulo 2) La oración integrada se denomina subordinada y la oración que integra, oración principal. “Toda oración derivada compleja tiene una estructura mayor (la oración principal) en la que se insertan una o varias estructuras de oraciones subordinadas” (Bronckart, ídem: 9).

Nuestra propuesta plantea la enseñanza de la subordinación a partir de las relaciones predicativas (de la concordancia entre los núcleos del sujeto y del predicado), y de las marcas (RAE, 2010; Di Tullio, 1997) que permiten identificar las relaciones sintácticas de coordinación y subordinación. Es decir, las “marcas de función” que en un texto concreto, permiten “reconocer los constituyentes y las relaciones que se establecen entre ellos” (Di Tullio, 1997: 65).

2.2 La secuencia didáctica

Adherimos a la propuesta de enseñanza de la lengua mediante secuencias didácticas (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz & Idiazabal, 2013) concebidas como dispositivo didáctico creado para la enseñanza de un género textual. Acordamos con los autores citados en que la mejor forma de dotar de sentido a las acciones verbales de los estudiantes es poniéndolos en situación de elaborar un género textual concreto, ya que en el género se articulan el contexto y la situación comunicativa. El género es un instrumento comunicativo determinado por la práctica y producido en la práctica, es un saber hacer (decir) según las normas de la práctica en la que está inmerso (Riestra, 2006).

De las cuatro etapas establecidas por los autores mencionados para una secuencia didáctica: puesta en situación, producción inicial, talleres y producción final, se eliminó la fase de producción inicial. Ello se debió a razones de tiempo y a que dado el momento de la cursada en que se planteó la secuencia, el docente contaba con conocimiento acerca de las dificultades de los alumnos.

De ese modo, la puesta en situación consistió en la modelización del género realizada por el docente; en el estudio y documentación (lectura y fichajes de textos) sobre el tema; y en la toma de conciencia sobre la situación comunicativa en la que se elaboraría el informe (uso). La etapa de talleres estuvo conformada por módulos de ejercicios sobre diversos aspectos de la textualización: reconocimiento de verbos conjugados y de marcas sintácticas de subordinación propias de las citas. La producción final incluyó, además de la escritura, una “reescritura” del texto.

Si el género textual constituye una herramienta que representa y materializa la actividad de escribir (Schneuwly, 1994), con la planificación en secuencias didácticas nos proponemos traducir en acciones concretas las tareas que los alumnos han de realizar para citar a los autores leídos. Desde el marco de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), consideramos la posibilidad de convertir la enseñanza de los distintos procedimientos de cita en un proceso con objetivos precisos, conformado por ejercicios que constituyan acciones concretas que los estudiantes realizarán.

3. RELATO DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

3.1 Consigna de tarea

Los estudiantes tuvieron que elaborar un informe según la siguiente consigna: “Escribir un informe sobre una actividad sociocultural (deporte) que conozcan por haberla practicado. En primer lugar, presentar la actividad conceptualmente, para lo que han de leer y citar autores especialistas en el tema; en segundo lugar, exponer su experiencia respecto de la actividad (extensión mínima 5 carillas).”

Uno de los objetivos explicitados en la consigna es que los alumnos construyan citas, es decir que puedan crear el marco referencial de un texto propio en el que introduzcan citas (texto referido) de los autores leídos.

3.2 Talleres de la secuencia

3.2.1 Puesta en situación: Actividad de lectura de textos modelo de informe y material bibliográfico sobre el tema

A continuación se expone la ejercitación realizada con un texto a disposición de los alumnos en el Cuadernillo de UFLE (año 2015) que responde a la siguiente referencia bibliográfica: Carballo, C. (2015): “Educación Física”, en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 176-183.

El objetivo de la actividad de lectura era doble, que los alumnos se documentaran sobre el tema acerca del cual habrían de escribir y que aprendieran a construir el procedimiento de cita. Se comenzó leyendo y analizando el paratexto del texto mencionado con el fin de reconstruir cuál fue el contexto en que se produjo (uso).

A continuación se presentan algunos de los ejercicios realizados. Cabe aclarar que se han reformulado las consignas que la práctica reveló imprecisas, y que en algunos casos se incluyen como ejemplo el producto de lo realizado por los estudiantes con el fin de ilustrar el modo en que se enseñaron los contenidos gramaticales.

3.2.2 Primer taller: Estudio del paratexto y los mecanismos de enunciación

Consignas:

- a) “Antes de realizar la lectura completa del texto, leer detenidamente los títulos, los subtítulos, las notas a pie de página y las referencias bibliográficas”.
- b) “Leer el texto y observar si el autor se refiere al contexto en el que escribió el texto (institución, finalidad, etc.), subrayarlo”.
- c) “Escribir un enunciado breve, exponiendo cuál es el ámbito en el que se produjo el texto y quiénes serían los destinatarios”.
- d) “Subrayar las citas que el autor introduce en el texto”.
- e) “Cotejar las citas presentes en el texto (subrayadas) con los datos que contiene el apartado Bibliografía de referencia (p. 182). Confrontar los datos de los autores citados en el cuerpo del texto con los referidos en dicho apartado.

De ese modo, en el primer taller se promovió la reflexión sobre el uso del texto, es decir, el contexto en el que se escribió y para qué fue escrito. Los estudiantes trabajaron con los elementos paratextuales en grupo, guiados por las profesoras.

3.2.3 Segundo taller: Estudio de los mecanismos de textualización (la cita y la articulación entre el sentido y la forma del texto)

El objetivo del segundo taller era trabajar contenidos gramaticales que sirvieran a los alumnos para comunicar las posiciones de los distintos autores estudiados. A partir de la comprensión del texto, se mostró el empleo de verbos, preposiciones y pronombres con los que se introducen nuevos datos y se ordena jerárquicamente (mediante relaciones de subordinación, por ejemplo) el contenido del texto. Para ello se explicitaron y explicaron las relaciones anafóricas presentes en los enunciados seleccionados (citas).

Se comenzó por las citas conformadas por oraciones de base (Bronckart, 2001). Para ello las docentes seleccionaron algunas de las citas subrayadas que pasaron a constituir el material con el que se trabajarían según las siguientes consignas:

- f) Dadas las citas subrayadas (ejercicio del primer taller), copiar en el cuaderno las fórmulas que emplea el autor para introducir las voces de los especialistas.

Resultados:

“Bracht (2003) formula dos hipótesis para entender su estado.” (p. 178)

“... otros autores incorporan otras categorías de análisis (Crisorio y Candreva, 1995; Carballo, 2003).” (p. 179)

“Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física...” (p. 179)

“Así, puede hallarse en Vázquez Gómez (1989) una de las primeras versiones sobre las corrientes que determinan rumbos diferentes en la disciplina...” (p. 179)

“De lo expuesto puede decirse junto con Bracht (1996, 1995) que la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

“Una primera acepción del término puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina que toda educación es en principio educación física;” (p. 176)

Puede observarse que todos los enunciados refieren a diversas concepciones de la Educación Física. Los primeros están constituidos por oraciones de base (un solo verbo conjugado) y los últimos por oraciones derivadas complejas.

- g) En las citas anteriores, subrayar los verbos conjugados y las palabras que remiten a nuevas concepciones de la Educación Física (preposiciones, pronombres, conjunciones).

Tras el reconocimiento de las relaciones predicativas, se mostró a los estudiantes el repertorio de verbos de comunicación obtenido, y se explicó su funcionamiento como recurso anafórico que permite la sustitución y evita la repetición. Junto a los verbos aparecen otros elementos lingüísticos que contribuyen a la introducción de voces segundas:

Bracht formula

otros autores incorporan

Crisorio propone otra

puede hallarse en

puede decirse junto con

puede hallarse en Cagigal, quien opina que

Con este ejercicio se pretendía proveer a los estudiantes de un repertorio de fórmulas para construir citas bibliográficas. La presencia de las preposiciones proporcionó material para la explicación de la deixis. En consecuencia, se explicó la doble función de las preposiciones: de conexión entre párrafos, y de construcción de sentido. De los resultados documentados en la clase, fueron explicados los siguientes casos:

- i. Explicitación de una relación de coincidencia entre dos concepciones de la educación física, a la vez que se da paso a la presentación de una nueva concepción:

“De lo expuesto puede decirse junto con Bracht (1996, 1995) que la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

- ii. Explicitación de una relación “enfrentada” entre distintas concepciones de la Educación Física. Se añade un nuevo punto de vista en discrepancia o, mejor dicho, en coincidencia parcial, respecto de lo referenciado en párrafos anteriores:

“Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física.” (p. 179)

Se hizo hincapié en los elementos lingüísticos (resaltados en negrita) que construyen las relaciones anafóricas en el texto. La preposición *con* muestra una forma de realizar la conexión entre párrafos, y el determinante *otra* hace posible el avance en la progresión temática. Mediante la conjunción *pero* y los adjetivos diferente y concurrente, se explicita el sentido: la relación particular (*diferente* pero en algún sentido *concurrente*) que se establece entre diversas concepciones de un mismo tema. Con los elementos anafóricos señalados, gran parte de ellos deícticos, se incluye la voz de un nuevo especialista en el tema, Crisorio.

Por tratarse de citas bibliográficas, es particularmente interesante el empleo de la conjunción *en*, un claro ejemplo de elipsis:

“Así, puede hallarse en Vázquez Gómez (1989)...”

“Una primera acepción del término puede hallarse en Cagigal (1979, 1983)...”

3.2.4 Tercer taller: El discurso teórico y la voz neutra

Según lo planteado por Bronckart (1997/ 2004) respecto de la *arquitectura textual*, en el nivel de la infraestructura se ubican la organización temática y la organización discursiva. La última se refiere a la presencia en los textos de cuatro tipos de discurso (todos o alguno de ellos) y sus modalidades de articulación. El texto fuente que los estudiantes han leído y en el que se basa la secuencia, constituye un modelo de texto elaborado en el tipo discurso teórico. Es decir, organizado *en el orden del exponer* (acerca de las concepciones de la Educación Física) y *en la no implicación* (respecto de la enunciación) del autor con el contenido desarrollado, lo que da como resultado el empleo predominante de la voz neutra (Bronckart, 1997/ 2004).

En este taller fue preciso explicar la diferencia entre las nociones gramaticales de *voz activa* y *voz pasiva*, y la noción textual de voces, entendida como mecanismo de enunciación (Bronckart, 1997/ 2004). Para explicar la construcción de la voz *neutra* se plantearon una serie de ejercicios con las citas que presentan oraciones de base con verbos transitivos, lo que permite explicar la noción de impersonalidad semántica mediante construcciones de pasiva (oraciones derivadas simples).

h) Dada la cita: “Bracht (2003) formula dos hipótesis para entender su estado.” (p. 178), transformarla en una construcción en voz pasiva, manteniendo el sentido y la referencia al autor citado.

La explicación se organizó a partir de los resultados (en cursiva) obtenidos por los alumnos, comenzando por las construcciones de pasiva perifrástica:

Dos hipótesis son formuladas (Bracht, 2003) para entender el estado [de la Educación Física en la región] por el especialista mencionado.
Dos hipótesis son formuladas En segundo lugar se trabajó la pasiva refleja:

Se formulan dos hipótesis (Bracht, 2003) para entender el estado [de la Educación Física en la región].

Se realizó un segundo ejercicio:

i) Dada la cita: “Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física...” (p. 179), transformarla en una construcción en voz pasiva, manteniendo el sentido y la referencia al autor citado.

Resultados:

Otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física es propuesta por el profesor Ricardo Crisorio (2003).

Se propone otra fórmula (Crisorio, 2003) para entender los problemas identitarios de la Educación Física.

3.2.5 Cuarto taller: La subordinación

La construcción de sentido y la articulación de diversas voces se consiguen, en parte, mediante el empleo de elementos deícticos que establecen relaciones anafóricas en el texto. Una forma habitual, aunque no la única, de citar es la construcción de subordinadas completivas introducidas por verbos de comunicación, por ejemplo:

“De lo expuesto **puede decirse** junto con Bracht (1996, 1995) **que** la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

Se plantearon ejercicios de manipulación de enunciados mediante la prescripción de realizar citas indirectas:

j) A partir del fragmento del *Prólogo al Diccionario crítico de la Educación Física Académica* (pp. 13-14), escrito por Lino Catellani Filho: “Formo parte de la generación, que en mi país, vivió la experiencia antes mencionada y, dentro de ella, de aquellos que la vivieran de manera protagónica. Lo mismo identifico en las personas responsables de la iniciativa de la elaboración de este diccionario...” (p. 14), reescribir el párrafo transformándolo en una cita indirecta (reponer toda la información implícita: país, obra, etc.)

Referir en forma de cita indirecta las palabras de Catellani implica que el estudiante identifique al autor que enuncia y lo cite con el rigor propio de una cita bibliográfica. Es decir, que realice una construcción subordinada, de modo tal que en la oración principal se presente a quien enuncia y se introduzca su voz (lo que enunció). La cita, lo enunciado en un contexto anterior, se une a la oración principal mediante un nexo subordinante. Para que la subordinada dé cuenta de lo que fue dicho en un contexto anterior, diferente al momento en que el estudiante realiza el ejercicio, los elementos deícticos deben ser modificados a fin de adaptar el enunciado citado a una nueva situación comunicativa, por ejemplo:

Lino Catellani Filho (2016) en el Prólogo al Diccionario crítico de la Educación Física Académica, afirma que formó parte de la generación, que en su país, Brasil, ha vivido la experiencia de la Dictadura y, dentro de ella, de aquellos que la habrían vivido de manera protagónica. Asegura que una experiencia similar identifica en las personas responsables de la iniciativa de la elaboración de dicho diccionario.

Otro tipo de ejercitación consistió en proponer a los alumnos partir de la cita indirecta con el fin de de-construir la subordinación, es decir, parafrasear el enunciado utilizando formas sintácticas más sencillas (oraciones de base):

k) Dada la cita: “Una primera acepción del término puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina que toda educación es en principio educación física;” (p. 176), reescribirla elaborando las oraciones de base necesarias para desarrollar el sentido completo del enunciado.

Para realizar este ejercicio, en primer lugar, hay que partir de la distinción entre oraciones derivadas simples y complejas, según el número de relaciones predicativas presentes en el enunciado. A continuación es preciso evidenciar las marcas de subordinación propias de las oraciones de relativo y completivas. De este modo se pretende guiar el razonamiento de los alumnos para que lleguen a los resultados parecidos a los que a continuación se presentan:

*Una primera acepción del término **educación física puede hallarse en la obra de Cagigal (1979, 1983). Ese autor opina sobre el tema. Para dicho autor toda educación es en principio educación física...***

*.....**Ese autor opina sobre el tema. La opinión del autor consiste en que toda educación es en principio educación física...***

El ejercicio tiene la finalidad de mostrar la función de los pronombres, relativos en este caso, y de las conjunciones, y el efecto de redundancia que la repetición, consecuencia de expresarse mediante oraciones de base, supone. Al contrastar las distintas formas de expresar una misma idea, el estudiante puede visualizar la relación entre el pronombre relativo, *quien*, y el sustantivo, *autor*, al que refiere, así como el procedimiento por el cual una oración (*Ese autor opina sobre el tema*) se convierte en un elemento subordinado en la construcción “**quien opina que**”, al ser incluido en otra oración (elemento superordinado):

*Una primera acepción del término **educación física puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina [sobre el tema] que toda educación es en principio educación física.***

El mismo mecanismo es empleado en la oración (**La opinión del autor consiste en ...**) que es remplazada por la conjunción *que*, evitando la redundancia, agilizando el desarrollo del texto y contribuyendo a la construcción de sentido.

Finaliza el taller con ejercicios de reescritura para la elaboración de citas:

l) Dado el siguiente párrafo, reescribirlo convirtiéndolo en una cita bibliográfica tomado del autor Carlos Carballo: “Por momentos, la Educación Física parece comportarse como una tecnología: es especialista en transmitir un saber que ella misma no crea.” (p.182)

Podría decirse que en el discurso teórico propio de los textos académicos predominan los enunciados referidos en forma de citas indirectas. La dificultad que presenta su escritura radica en el hecho de estar organizados en el exponer autónomo, y requerir el dominio (saber hacer) de la construcción de la voz neutra (Bronckart, 1997/2004). Ejercitar las diferentes formas de elaborar la voz neutra es el objetivo de los talleres de esta secuencia.

3.2.6 Producción final

Para la escritura del informe, es preciso tener en cuenta varios niveles de planificación, que Riestra (1999, 2006, 2009) denominó Uso-Sentido-Forma. Respecto del sentido y la jerarquización de la información, con el fin de organizar los datos que va a contener el informe, se propuso a los estudiantes que realizaran un mapa conceptual. Para empezar a textualizar (forma), se recuerda a los estudiantes que comiencen su exposición escrita utilizando una voz neutra (nivel de los mecanismos de enunciación). Es decir, que mediante el empleo de verbos de tercera persona singular y construcciones de pasiva con “se” (pasiva refleja), den inicio a la escritura. A esta forma de decir, a esa voz que organiza todo el informe, deberán incorporar las voces segundas, las citas de los autores. En esta etapa de la secuencia, las ejercitaciones realizadas en los talleres respecto de los mecanismos de textualización, deberían servir para que los alumnos puedan establecer relaciones de sentido entre el texto propio (del informe) y las citas de los autores leídos.

El conocimiento de distintos modelos del género informe, permite a los estudiantes adoptar y adaptar la estructura paratextual de su texto (forma) al ámbito universitario (uso).

4. CONCLUSIÓN

Los tres niveles de organización de los textos, Uso-Sentido-Forma, han guiado y organizado la secuencia didáctica presentada. Se comenzó, trabajando el nivel más externo a través de los elementos paratextuales, mediante ejercicios de modificación de las citas de un texto fuente. Para que los estudiantes parafrasearan (cambios de forma) los enunciados seleccionados, fue preciso hacer hincapié en el sentido del texto. Por tanto, los estudiantes realizaron ejercicios que propiciaron la comprensión de un texto académico (sentido). Las transformaciones respecto de la construcción sintáctica de los enunciados seleccionados por las profesoras, permitió acceder (enseñar y aprender) a un nivel profundo del texto, el de los mecanismos de textualización, mostrando procedimientos como la anáfora, las sustituciones y la elipsis. En dicho nivel, ubicamos la enseñanza de la subordinación, dado que es un procedimiento lingüístico que permite avanzar en la construcción del texto: uniendo elementos alejados, estableciendo relaciones de sentido entre la información, mostrando la ordenación jerárquica de datos o conceptos, etc.

La planificación en secuencias didácticas permite al docente y a los estudiantes evidenciar las tareas y, por lo tanto, captar el sentido de las ejercitaciones que se prescriben y realizan. Las explicaciones gramaticales y los ejercicios de manipulación de los elementos lingüísticos que conforman un enunciado, son las acciones concretas en las que se basa la propuesta presentada.

La implementación de una secuencia didáctica requiere muchas horas de clase o, en su defecto, la realización de una parte de los ejercicios como tarea previa a la asistencia a clase. El profesor contará con gran cantidad de ejercicios para la enseñanza de un tema, y los estudiantes con la posibilidad de conocer y elegir entre diferentes formas de expresarse.

5. BIBLIOGRAFÍA

BRONCKART, J. P. (1997/2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.

---- (2001): *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue, Cahier du Secteur des Langues*, Universidad de Ginebra, 75.

---- (2004): *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, Langages*, 150, 98-108.

---- (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CARBALLO, C. (coord.) (2015): *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

---- (2015): "Educación Física", en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 176-183.

CASTELLANI, Lino (2015): "Prólogo Diccionario Crítico de la Educación Física Académica", en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 13-15.

COSERIU, E. (1991): *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.

---- (2007): *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*, Madrid, Arco libros.

DE MAURO, T. (2005): *Primera lección sobre el lenguaje*, México, Siglo XIX.

DI TULLIO, Á. (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

DOLZ, J. & 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 de didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.

DOLZ, J. & IDIAZABAL, I. (2013): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

RIESTRA, D. (1999): Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios, *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-59.

---- (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

---- (2009): *Prácticas de Lectura y Escritura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RIESTRA, D., GOICOECHEA, M. V. y TAPIA, S. M. (2014): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

SCHNEUWLY, B. (1994): "Genres et types de discours: Considerations psychologiques et ontogénétiques", en Yves Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, 155-173.