

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: CONSTRUYENDO UNA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza
Florença Miranda

Introducción

La lengua es objeto de estudio científico de variadas ramas del conocimiento y puede analizarse bajo diferentes perspectivas: psicológica, social, antropológica, pedagógica – por nombrar algunas.

Entre los siglos XIX y XX surge la Lingüística, ciencia que estudia el lenguaje en todas sus dimensiones, desde las estructuras internas de lenguas individuales hasta los patrones universales, subyacentes a todas las lenguas humanas, preocupándose por analizar la estructura de éstas en diferentes niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático) y por investigar los procesos cognitivos y sociales involucrados en la producción y comprensión del lenguaje.

La lingüística es un área del saber multidisciplinaria que combina enfoques teóricos, metodológicos y empíricos para comprender la naturaleza del lenguaje humano en todas sus manifestaciones, desde diferentes vertientes como el estructuralismo, el generativismo, el funcionalismo, la lingüística cognitiva, la psicolingüística o la sociolingüística. Su estudio proporciona una comprensión profunda de cómo funcionan las lenguas y cómo se utilizan en la comunicación y en el pensamiento humano.

El término didáctica de las lenguas surge en los años 50, aunque desde una perspectiva de tipo prescriptiva y aplicacionista. Hoy se considera como una disciplina y estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y lengua o lenguas enseñadas. (Dolz *et al*/2009)

La didáctica de las lenguas utiliza el término “lenguas” en plural porque puede hacer referencia a lengua materna, primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera, lengua o lenguas de enseñanza. Presenta dos polos de interés, uno denominado ingeniería didáctica, orientado hacia la elaboración y la experimentación de dispositivos de enseñanza, y otro relacionado a trabajos descriptivos sobre la enseñanza en el aula, de carácter comprensivo y explicativo.

Desde la perspectiva institucional, establecer una relación próspera entre lingüística y didáctica de las lenguas es bastante problemático porque parece ser impensable que el lingüista pueda tener preocupación con lo que sucede en el salón de clase, cabiéndole el interés por la descripción o el análisis de los fenómenos de lengua, y al didacta de las lenguas la preocupación por resolver los problemas de enseñanza, exigiéndose de investigadores una filiación explícita de sus objetos de estudios, las lenguas, de una parte, y la enseñanza de las lenguas, de otra.

Sin embargo, los objetos de estudio son justamente el punto de convergencia donde se encuentran la lingüística y la didáctica de las lenguas y que hace posible vincularlas desde una perspectiva disciplinar.

Para nuestra reflexión, nos interesa particularmente evidenciar los beneficios de la articulación entre la lingüística y la didáctica de las lenguas en perspectiva disciplinar, ya que la lingüística al analizar, describir y explicar los fenómenos de lengua aporta herramientas para el diseño de estrategias de enseñanza que auxilian a los didactas en la resolución de problemas, lo que significa decir que los didactas pueden basarse en teorías lingüísticas sobre la adquisición del lenguaje, la producción y comprensión de textos, la enseñanza de la gramática para proponer dispositivos que faciliten la relación entre docentes, estudiantes y objetos de enseñanza.

Como punto de partida, es necesario aclarar que dicha reflexión se inscribe en el ámbito del movimiento del Interaccionismo Sociodiscursivo difundido por la Escuela de Ginebra, que defiende como tesis general "que las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de una forma de socialización particular, que se hace posible por la emergencia histórica de los instrumentos semióticos" (Bronckart *et al*, 1997, p.53)

El objeto de estudio en el cual centraremos nuestra reflexión es el texto, entendido como unidad comunicativa global (Bronckart, 1997 y 2008) y el diálogo entre géneros textuales, la intertextualización, discutida en Miranda (2006, 2007 y 2010).

Desde este punto, trataremos de construir una problemática de investigación que considere la intertextualización como eje central para la creación de un modelo didáctico de género y posteriormente de una secuencia didáctica, para que este "saber sabio" (en los términos de Chevallard, 1998) pueda convertirse en "saber enseñable", considerando los procesos de didactización y transposición didáctica.

La intertextualización como "saber sabio"

Según Bronckart (1997), la vía de acceso a la lengua se da efectivamente a través de las producciones verbales, es decir, de las formas de realización empírica denominadas textos y el lugar de centralidad que este objeto debe ocupar en las clases de lengua parece ser consensual entre lingüistas, teóricos de la didáctica de lenguas y profesores, ya que gran parte asume que los textos son materialización de la lengua y abren infinitas posibilidades de observación, reflexión y aprendizaje.

Considerando que el texto es un objeto semiótico complejo que resulta de variadas interacciones como defiende y define Bernárdez (1995), una alternativa motivadora para el trabajo con este objeto en perspectiva teórica y didáctica podría partir de la caracterización y diferenciación de procesos interactivos que pudieran darse en la organización de un texto, como sería el caso de la intertextualización.

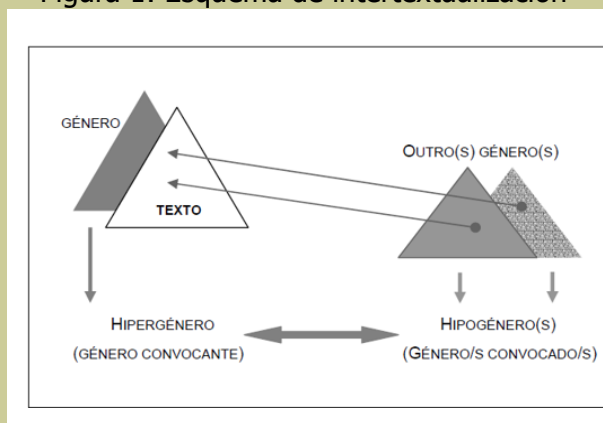
Para Miranda (2006), el término intertextualización se ha utilizado eventualmente para dar cuenta de la vertiente dinámica de la intertextualidad (entendida como el conjunto específico de operaciones a través de las cuales dos o más textos singulares se ponen en relación de copresencia). En ese sentido, intertextualización sería la *acción* de poner en relación dos o más textos empíricos.

La lingüista argentina atribuye un nuevo sentido al término intertextualización a partir de la discusión del término textualizar, que puede

entenderse llanamente como la acción para construir textos. Asumiendo que la construcción de todo texto se inicia siempre en un procedimiento doble de adopción/adaptación de un "modelo de género", lo que significa que textualizar es producir un texto (en cualquier modalidad o soporte) a partir de los parámetros de un determinado género textual.

Ahora bien, intertextualizar es construir un texto realizando posibilidades de textualización previstas por dos o más géneros diferentes. Dicho proceso produce un efecto de copresencia de géneros en un mismo texto. En términos relacionales, habrá un género convocante (hipergénero), que domina esta relación, y un género convocado (hipogénero), que se encuentra en una relación de subordinación.

Figura 1: Esquema de intertextualización



Miranda (2010, p. 184)

A pesar de que la intertextualización esté menos sistematizada que la intertextualidad, se puede decir, como se señala en Miranda (2010), que hay una escala gradual que va desde la alusión o reminiscencia hasta el pastiche de género. El efecto de copresencia de géneros puede afectar al texto completo (en el caso del pastiche) o una parte del texto (en los casos de alusión o reminiscencias). Además, se pueden observar dos modalidades de realización de los parámetros del género convocado: la ficcionalización y la actualización.

Otro aspecto significativo es que, si la intertextualidad se basa en la memoria textual, la intertextualización se apoya en la memoria genérica de los sujetos para que estos puedan reconocer los géneros textuales o fragmentos de géneros textuales y así construir adecuadamente los sentidos de los textos en situación.

Lo que ya se ha investigado, Miranda (2006, 2007 y 2010), Souza y Medeiros (2018), Ramos y Souza (2020, 2021), Araújo, Souza y Silva (2022) y Souza, Silva y Ramos (2022), considera la perspectiva lingüística de descripción, explicación y análisis del fenómeno de la intertextualización, pero hace falta plantear, de forma más sistemática, lo siguiente: ¿cómo la didáctica de las lenguas podría auxiliar en la transformación del "saber sabio" involucrado en la intertextualización, discutido en la perspectiva lingüística, para el "saber enseñable" y la puesta en clase? ¿cuáles podrían ser los mejores dispositivos para llevar la intertextualización para las clases de español, lengua extranjera, en nivel universitario?

Desarrollar una problematización que considere que el saber movilizado en la transmisión didáctica difiere del saber movilizado en la transmisión científica, tal

como lo explica Bronckart y Plazaola Ginger (2007) es indispensable para empezar a plantear la mejor forma de presentar los textos y los géneros textuales en las clases de español, como lengua extranjera, en la educación superior.

Según De Pietro y Schneuwly (2003), los saberes, en sentido amplio, constituyen el ingrediente esencial de la enseñanza como saberes útiles en situaciones diversas antes de transponerse para la situación de enseñanza, convirtiéndose en saberes enseñables. No se trata solo de saberes sabios o científicos, sino de prácticas sociales de referencia.

De esta manera, el modelo didáctico del saber es una presuposición de la posibilidad de enseñar el saber, definiendo a la vez lo que debe enseñarse, habiendo, por lo tanto, una fuerza normativa ahí.

La didáctica de las lenguas considera que los objetos complejos como los géneros textuales son un blanco de descripciones para beneficiar la enseñanza sistemática desde dispositivos como el modelo didáctico de género que puede ser muy útil para la investigación que nos gustaría desarrollar.

La didáctica de las lenguas: una respuesta a la didactización de la intertextualización

Dolz *et al* (2009, p.120), consideran tres orientaciones para el estudio de la didáctica de las lenguas:

1. La adopción de una perspectiva comparativa que contraste los rasgos comunes de las distintas lenguas, lo que permitiría identificar las cuestiones que merecen ser abordadas por esta disciplina;
2. La consideración de los retos actuales, al integrar la realidad del plurilingüismo de los estudiantes, impone hablar de didáctica de las lenguas en plural y conduce cada vez más hacia una didáctica integrada de las lenguas;
3. El desarrollo de una reflexión sobre la cuestión de los saberes y las prácticas de referencia que deben considerarse y las relaciones entre saberes y prácticas.

Para la creación de nuestra problemática de investigación, nos centraremos en la tercera orientación que trata de la relación entre los saberes y las prácticas. De todos modos, es necesario entender algunos constituyentes esenciales para pensarse en la didáctica de las lenguas.

El primer concepto central de la didáctica dice respecto al **sistema didáctico**, estructura que considera los profesores, los estudiantes y los más diversos contenidos que llevan a clase. La consideración de las condiciones generales del sistema educativo, por un lado, y del sistema didáctico, por otro, posibilita la identificación y conceptualización de los problemas, así como la elaboración de mecanismos que puedan intervenir y mejorar la enseñanza.

El segundo concepto extremadamente valioso es el de **transposición didáctica**, que se refiere a las transformaciones por las que el conocimiento debe pasar para inscribirse en el sistema didáctico. El término es creado por Chevallard (1985) y designa la adaptación de los objetos de conocimiento para objetos pensados para la enseñanza y para el aprendizaje.

Dolz *et al* (2009, p. 124) establecen dos niveles relacionados al proceso de transposición:

a) **la transposición externa**, que parte de los objetos de conocimiento útiles fuera de la institución escolar para llegar a los objetos enseñados tal como aparecen en los planes de estudios: manuales, instrucciones, prácticas codificadas en los discursos pedagógicos; b) **la transposición interna**, que parte de los objetos para ser enseñados a los objetos efectivamente enseñados en las interacciones didácticas en clase.

Nos interesa el proceso de transposición interna porque nuestro objetivo es comprender los cambios por los que deben pasar los objetos lingüísticos, particularmente los géneros textuales en interacción, como objetos de enseñanza en objetos efectivamente enseñados.

De acuerdo con Dolz y Gagnon (2010), se han elaborado y conceptualizado dos herramientas esenciales para organizar la enseñanza de géneros textuales. El *modelo didáctico de los géneros* (De Pietro y Schneuwly, 2003) que se refiere a la formalización de los componentes enseñables de géneros textuales, sean orales o escritos, para la enseñanza; y la *secuencia didáctica* (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001) que concierne a la construcción de los pasos de la enseñanza.

En el modelo didáctico se haría la descripción de las principales características de un género textual para que se pudiera proceder a su enseñanza, que contemplaría las siguientes dimensiones: los saberes de referencia para el trabajo con los géneros, la descripción de los componentes textuales y las capacidades de lenguaje del alumnado.

Dicho modelo presenta de forma ideal el conjunto de los recursos que pueden transformarse en contenidos de enseñanza y es el primer paso para la construcción de un conjunto de secuencias didácticas.

De Pietro y Schneuwly (2003) discuten las referencias para la construcción de un modelo didáctico de género. La primera, concerniente a géneros ya enseñados o que constituyen herramientas de aprendizaje, relativa en parte pre-teórica, evocada como referencia de sentido común; la segunda se relaciona a las descripciones lingüísticas de los géneros, poniendo en evidencia ciertas características; la tercera a las capacidades de lenguaje de los alumnos; y la cuarta alusiva a prácticas didácticas.

Los autores, posteriormente, operacionalizan el modelo didáctico de género en una secuencia didáctica que responde a tres modalidades: situaciones de producción de texto cuya elaboración depende no solo del modelo didáctico de referencia, sino de una teoría más general sobre lo que es necesario para crear situaciones de producción; objetivos de aprendizaje buscados en los diferentes módulos de enseñanza y las tareas propuestas a los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos.

Tabla 1: De los objetivos a las actividades

Objetivos	Actividades
Módulo 1 Conocer:	Módulo 1
- Los parámetros de contexto	- Localización del contexto
- Los géneros en diálogo: hipergénero e hipogéneros	- Identificación de las características del hipergénero y de los hipogéneros

Módulo 2 Adquirir conocimientos respecto al tema	Módulo 2 - Lectura y comprensión de textos sobre el tema - Construcción de un vocabulario específico
Módulo 3 Destacar y dominar la organización de textos en que esté presente la intertextualización	Módulo 3 - Estudio de los títulos y subtítulos - Descubierta de las etapas de explicación del fenómeno

Adaptación de la tabla 2 de De Pietro y Schneuwly (2003)

Esa breve descripción práctica de una secuencia didáctica sirve, como en De Pietro y Schneuwly (2003) para ilustrar esquemáticamente el lugar del modelo didáctico en el trabajo de ingeniería que precede la elaboración de una secuencia didáctica.

Para De Pietro y Schneuwly (2003), si consideramos el modelo didáctico del género como un producto acabado desde el punto de vista de su forma o estructura, habría que presentar cinco componentes esenciales: 1) definición general del género (en nuestro caso de los géneros convocantes y convocados); 2) los parámetros del contexto comunicativo; 3) los contenidos específicos; 4) la estructura textual global; 5) las operaciones lenguajeras y sus marcas lingüísticas.

Es importante poner de relieve que puede haber críticas a la propia noción de modelo asociada a ejemplaridad, estabilidad o rigidez y los mismos autores reconocen esta posibilidad. De todos modos, este dispositivo viene demostrando su rentabilidad como punto de partida para la creación de secuencias didácticas y por esa razón apostamos por él.

De Pietro y Schneuwly (2003) afirman que esta fase de estereotipación de los comportamientos del lenguaje es nada más que una transición, ya que todo aprendizaje social comporta una dimensión normativa que, de por sí, no es negativa siempre y cuando no sea excesiva, siendo necesario reflexionar, desde la elaboración de los modelos, sobre cómo evitar riesgos de congelamiento, bien como excesos de normalización.

Ahora bien, los modelos deben conservar un buen nivel de generalización y presentarse nada más como abstracciones. Se gana en todo eso la posibilidad de inclusión de variaciones que pueden mostrar diversas realizaciones de principios, mecanismos u operaciones.

Caminando para el modelo didáctico de género como herramienta para desarrollar una problemática de investigación, tendríamos el siguiente:

Tabla 2: primeros pasos para la construcción de una problemática de investigación

Objeto:	Textos producidos en lengua española en que estuvieran presentes un conjunto de géneros textuales en situación dialógica.
---------	---

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los textos en que haya géneros textuales en diálogo respecto a su estructuración, modalidades de funcionamiento en situaciones diversas y posibles variaciones; - Construir un modelo didáctico de género destinado a alumnos de lengua española de la educación superior. - Desarrollar una secuencia didáctica que favorezca la comprensión y producción de textos con la presencia de la intertextualización.
Metodología:	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de un corpus de trabajo en que haya textos actuales, de circulación masiva en internet y fuera de ella en que pudiera encontrarse la intertextualización. - Metodología de carácter experimental y aplicada. - Análisis realizado considerando los presupuestos del Interaccionismo Sociodiscursivo en el ámbito lingüístico y el presupuesto teórico de la Didáctica de las lenguas.
Prolongamiento:	<p>Elaboración del modelo didáctico de género con foco en la intertextualización.</p> <p>Experimentación de secuencias didácticas destinadas a alumnos de lengua española de la educación superior.</p>

Es importante poner de relieve que debemos partir de un análisis, aunque sea somero, de los documentos de referencia de la institución de enseñanza para implementar adecuadamente nuestra investigación, cuya centralidad se presenta en el estudio de las relaciones entre géneros textuales, vía intertextualización, en la carrera universitaria de Letras/Español de la *Universidade Federal do Ceará*.

A continuación, haremos una breve descripción de nuestro contexto de enseñanza para que podamos tener elementos que ayuden en la creación del dispositivo que facilite la relación entre docentes, estudiantes y objetos de enseñanza (géneros textuales en diálogo, para el presente estudio).

Didactización de la intertextualización: asignatura de comprensión y producción de textos en lengua española

La carrera de Letras Español (nocturna) de la *Universidade Federal do Ceará* se estructura considerando cuatro ejes del saber: lengua, lingüística aplicada, literatura y práctica de enseñanza.

El ofrecimiento de las asignaturas es semestral y están previstos como tiempo regular la realización de ocho semestres o cuatro años de estudio, pudiendo verse ampliado para un máximo de doce semestres o seis años de estudios.

El Proyecto Pedagógico de la Carrera de Español prevé cómo se estructura la carrera, cuáles son las asignaturas obligatorias y opcionales que los alumnos deben cumplir, la grilla curricular, los programas de las asignaturas, entre otros elementos y documentos que sirven de andamiaje para el funcionamiento de la Carrera de Letras Español.¹

¹Para saber más consulte la página web de la carrera <https://letrasespanholnoturno.ufc.br/pt/estruturas-curriculares/>.

Considerando los programas de las asignaturas de dicha carrera, seleccionamos como base para la concretización del proceso de didactización de la intertextualización, una asignatura del 4º semestre titulada Comprensión y Producción de Textos en Lengua Española porque está previsto en su contenido programático el estudio de los aspectos textuales y como desdoblamiento de este estudio, el entendimiento de las funciones de la lectura y de la escritura y, lo que a nosotras particularmente nos interesa, el estudio del género, del contexto y de la intertextualidad. Lo que significa decir que hay una previsión, reglamentada, por un documento, de la relación entre textos como objeto de saber y de enseñanza, lo que nos da la oportunidad de pensar en la inserción del fenómeno de la intertextualización, contemplándola como objeto de saber, objeto de enseñar y objeto enseñable.

Figura 2: Plan de enseñanza

Universidade Federal do Ceará Centro de Humanidades Departamento de Letras Estrangeiras		PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA		Ano Semestre 2020.1	
1. Identificação 1.1. Unidade: Centro de Humanidades 1.2. Curso: "4 - Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas" 1.3. Nome da Disciplina: Comprensión e Produção de Textos em Língua Espanhola Reading Comprehension and Writing in Spanish 1.4. Código da Disciplina: HC0942 1.5. Caracter de Disciplina: () Obrigatória () Optativa 1.6. Regime de Oferta da Disciplina: (x) Semestral () Anual () Modular 1.7. Carga Horária (CH): Teórica: 32 h/a Prática: 32 h/a PCC (apenas para cursos de licenciatura): 16 h/a 1.8. Pré-requisitos (quando houver): HC0920 Espanhol II Língua e cultura 1.9. Co-requisitos (quando houver): - 1.10. Equivalências (quando houver): - 1.11. Professores (Nomes dos professores que ofertam): Professores da Unidade Curricular de Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras 2. Justificativa A oferta desta disciplina justifica-se pela necessidade de propiciar ao aluno de licenciatura em língua espanhola uma visão abrangente dos principais elementos textuais envolvidos no processo de leitura e escrita dos diversos tipos de texto que circulam na sociedade. O aluno deverá partir de reflexões sobre gêneros discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual, a fim de desenvolver sua habilidade sobre a leitura e a escrita, necessária em sua formação profissional, bem como na sua prática de produção de textos em língua espanhola e na prática relacionada ao ensino dessas habilidades. ATENÇÃO! As informações e serem preenchidas neste formulário devem ser exatamente iguais aquelas contidas no formulário de criação/regulamentação da disciplina aprovado pela Câmara de Graduação.					
3. Ensino Fundamentos teóricos e metodológicos para a compreensão e elaboração de textos em língua espanhola, com prática de produção de leitura e escrita. 4. Objetivos – Gerais e Específicos Geral: A disciplina visa proporcionar ao aluno espaço para a análise e para a produção textual em língua espanhola, a partir de reflexões sobre gêneros discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos no processo de leitura e escrita. Serão estudados gêneros textuais diversos e sua relação com o ensino. Específicos: a) ler e refletir das noções básicas sobre a compreensão leitora e a produção escrita em língua estrangeira, b) propor uma reflexão sobre fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos no processo de leitura e escrita, c) enfatizar a relação entre gênero e ensino. 5. Descrição de Conteúdo/Unidades 1. Leitura 1.1. Concepções de leitura e de ler? 1.2. Modelos de compreensão leitora 1.3. Compreensão e estratégias significativas 1.4. Ler em segunda língua 1.5. Estratégias críticas e multiletramentos 2. Estratégias e finalidade da leitura: 2.1. Estratégias e tipologias de exercícios de leitura 2.2. Tipos de texto e expectativas do leitor 3. Aspectos textuais: 3.1. Funções de leitura e de escrita 3.2. Gêneros, contextos e intertextualidade 4. Produção textual: 4.1. Etapas do processo de produção textual 4.2. Modos de organização do discurso 5. Atividades práticas de leitura e produção de textos 6. Propostas de ensino da leitura e escrita 7. Avaliação escrita Carga Horária: 64 h/a					
3. Aspectos textuais: 3.1 Funções da leitura e da escrita 3.2 Gênero, contexto e intertextualidade del español como segunda lengua, libro de referencia para y futuros profesores. 2 ed. Madrid: Edelsa, 1993. ALVAREZ, M. Tipos de escrita II: expositiva y argumentativa. Madrid, Arco Libro, 1997. BAKHTIN, M. (Volochnikov). (1929) Marxismo e Filosofía da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1969. BAKHTIN, M. (1978) Problemas de la Poética de Dostoiévski Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, S.A., 1993. 10. Págs.: Aprovado em reunião Departamental, processo SEI 23067.03/0215/2022-01 ATENÇÃO! As informações e serem preenchidas neste formulário devem ser exatamente iguais aquelas contidas no formulário de criação/regulamentação da disciplina aprovado pela Câmara de Graduação.					

Dolz y Gagnon (2010), desde una perspectiva interaccionista y sociodiscursiva, discuten la necesidad de la utilización de géneros textuales como herramienta didáctica para la enseñanza de la lengua porque creen en la importancia de considerar la interacción social como determinante de las actividades lingüísticas de los aprendices, ya que toda actividad lingüística moviliza los signos que se materializan en textos.

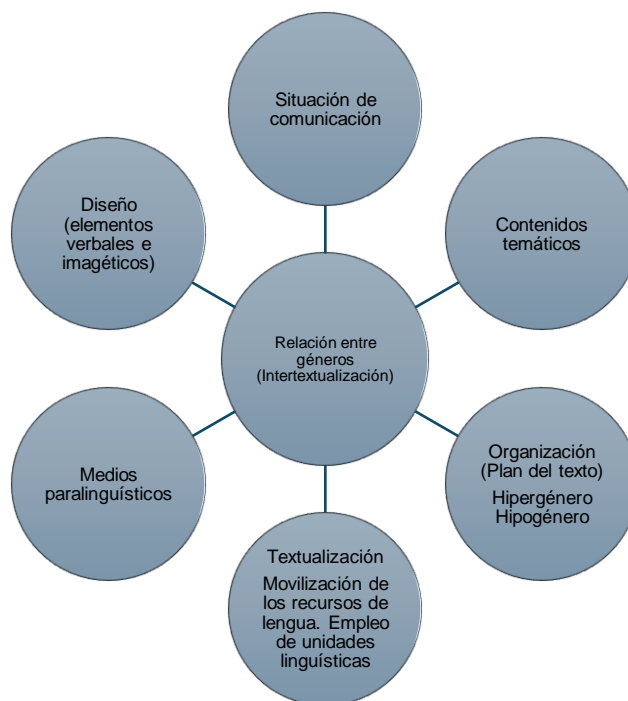
Ahora bien, se han elaborado dos herramientas fundamentales para organizar la enseñanza de la comprensión y producción de textos por géneros. La primera mencionada por los autores se trata del *modelo didáctico de los géneros* (De Pietro & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Schneuwly, 2003) y hace referencia a la formalización de los componentes enseñables de los géneros orales y escritos para la enseñanza. La segunda herramienta es la *secuencia didáctica* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000) y corresponde a la elaboración de los pasos de la enseñanza.

Sobre el modelo didáctico de los géneros, es necesario que se sepa que colabora en la descripción, por lo menos provisoria, de las características de los géneros en vista a su enseñanza, siendo una herramienta de elaboración de la ingeniería didáctica que explicita tres importantes dimensiones, como ya hemos

señalado anteriormente: (i) los saberes de referencia que se necesita movilizar para trabajar con y sobre los géneros; (ii) la descripción de los diferentes componentes textuales específicos; y (iii) las capacidades de lenguaje del alumno.

Es oportuno decir que todo esto puede funcionar como base de datos de un proceso que posibilita la construcción de todo un conjunto de secuencias didácticas, que puede ser oportunamente aplicado durante las clases de español en ámbito universitario, lo que nos permitiría establecer puentes entre el saber científico, que necesitan dominar los estudiantes universitarios, y el saber enseñable, que puede colaborar a consolidar los conocimientos necesarios para los profesores de español en formación, respecto a la comprensión y producción de géneros textuales.

Figura 3: Modelo didáctico de los géneros en diálogo, las dimensiones enseñables

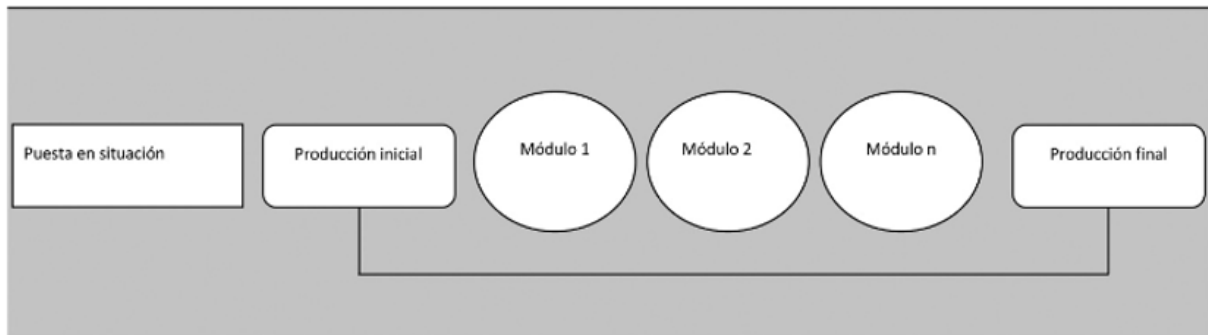


Adaptación del modelo de Dolz y Gagnon (2010)

Este modelo didáctico de la intertextualización, así como el modelo didáctico de género de Dolz y Gagnon (2010), presenta de modo ideal los elementos que pueden transformarse en contenidos potenciales de enseñanza a ser movilizados durante las actividades previstas en la asignatura de Comprensión y Producción de Textos en Español de la *Universidade Federal do Ceará*.

Respecto a la segunda herramienta, la secuencia didáctica, esta servirá como un dispositivo didáctico importantísimo para la enseñanza de la intertextualización y se constituye de las siguientes fases:

Figura 4: Secuencia didáctica



Dolz y Gagnon (2010, p. 514)

Este esquema se verá adaptado para la realización de la tarea de comprensión de textos con la presencia de la intertextualización. Su inicio se da en el momento de la puesta en situación. En seguida, los alumnos realizarán una primera lectura en el marco del proyecto. Esta primera lectura permitirá al docente observar y evaluar las capacidades iniciales de sus alumnos para que pueda identificar las principales dificultades que encuentren los alumnos en la comprensión de un texto en que haya copresencia de géneros textuales.

Los talleres siguientes se compondrán de variadas actividades y ejercicios. Cada uno de los talleres se destinará a mejorar uno de los componentes de la comprensión textual que se observará o a la resolución de un problema de comprensión lectora verificado en las lecturas iniciales de los alumnos.

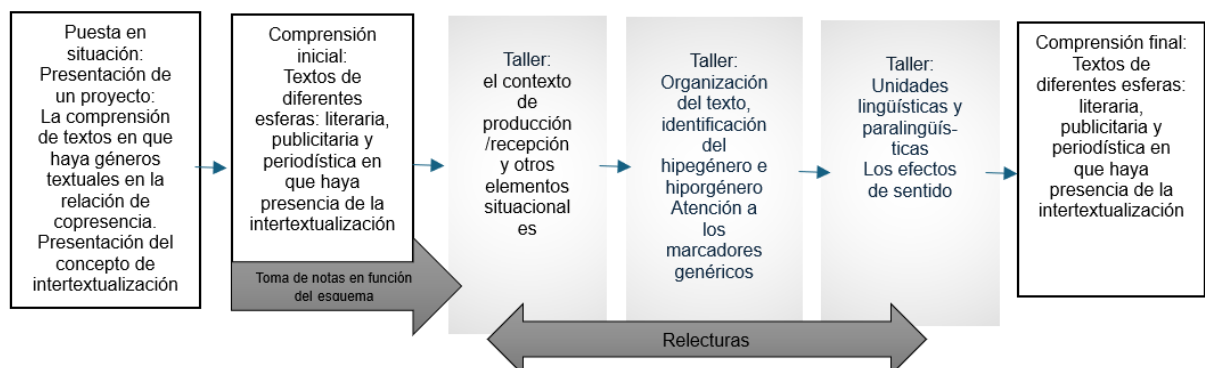
El objetivo de los talleres es remediar las dificultades surgidas durante la primera actividad de lectura y conciernen a los cuatro niveles de la actividad lingüística: el contexto de producción/recepción, los contenidos, la organización del texto y las unidades lingüísticas que aseguran la conexión y la cohesión del texto.

Es importante aclarar que los talleres estarán pensados en módulos que pueden adaptarse al contexto institucional universitario y a grupos de alumnos heterogéneos.

La última etapa prevé la realización de una actividad de lectura realizada dentro del ambiente de circulación original de los textos para que los alumnos pongan en práctica los saberes y el saber hacer aprendido y ejercitado en los talleres, siendo este momento el de la integración de los aprendizajes.

En la figura 5, se puede visualizar la esquematización de la secuencia didáctica que pretendemos concretar en futuras investigaciones.

Figura 5: Esquematización de una secuencia didáctica para trabajar la intertextualización



Adaptación del esquema de Dolz y Gagnon (2010, p. 520)

Existen otras posibilidades de secuencia didáctica, con la realización de talleres que prioricen: (i) el reconocimiento de un texto con la presencia de la intertextualización, (ii) el análisis de las características de un texto en situación en que haya la presencia de la intertextualización; (iii) la clasificación de los elementos que componen el texto intertextualizado; (iv) la verificación de los argumentos y de las posiciones de los gestores del texto en el caso de textos producidos en ambiente virtual; (v) la planificación global del texto siguiendo los posibles circuitos elaborados en los textos en que hay intertextualización; (vi) la elaboración de pautas de control para la comprensión de textos en que hay intertextualización.

Conclusión

El género textual constituye claramente una unidad de trabajo que da sentido a la actividad de enseñanza y aprendizaje, ya que puede proporcionar un horizonte de expectativas para la lectura a los estudiantes. Creemos que una secuencia didáctica constituida considerando el fenómeno de la intertextualización puede ampliar aún más los horizontes de los alumnos de español en contexto de educación superior, pues permite el manejo de los géneros textuales en diálogo y la exploración de su potencial formativo, es decir, en didáctica, tener en cuenta la intertextualización es importante porque ayuda a poner a los estudiantes en situación de diálogo entre géneros textuales.

Estamos completamente de acuerdo con De Pietro y Schneuwly (2003) cuando afirman que el modelo didáctico es, sin lugar a duda, el lugar donde los productos de la investigación lingüística y didáctica puede integrarse y solidarizarse. La elaboración de modelos didácticos constituye, evidentemente, un trabajo de la ingeniería, pero también puede considerarse como un proceso colectivo de pedagogos y lingüistas, ya que todo modelo didáctico es resultado de ese proceso de contribución y desarrollo.

De esta manera, el lingüista también puede tomar como referencia el modelo didáctico desarrollado por los didactas para experimentar formas de entender la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, no solo en el ámbito de la descripción y análisis, sino también en el ámbito de la experimentación.

Referencias

ARAÚJO, Roberto Hellenson. M; SOUZA, Letícia J. C. R. S. E.; SILVA, Beatriz P. Aspectos da intertextualização e da variação genérica: diálogo entre gêneros textuais discursivos na obra Cinco horas con Mario. *Hispanista* - v. XXIV; n. 90; julho - setembro, 2022.

BERNARDÉZ. E. *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra: Madrid, 1995.

BRONCKART, Jean-Paul et al. Manifiesto por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskyana. Revista Colombiana de Psicología, ISSN-e 0121-5469, N. 5-6, 1997 (Ejemplar dedicado a: Símbolo, pensamiento y lenguaje), págs. 50-57

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Madrid, 1998.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. y SCHNEUWLY, B. *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*; Notes méthodologiques. Bruxelles : De Boeck, 2001

DOLZ, Joaquín, GAGNON, Roxane, MOSQUERA, Santiago. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. In: *Didáctica. Lengua y Literatura* 2009, vol. 21 117-141

DOLZ, Joaquín, GAGNON, Roxane. **El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito.** In: *Lenguaje*, 2010, 38 (2). 497-527

DI PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: *Les cahiers T HÉODILE* n o 3 (janvier 2003), pp : 27 – 52

MIRANDA, Florencia. *Intertextualidad e intertextualización en la clase de lenguas.* 2006

MIRANDA, Florencia. *Textos e gêneros em diálogo - Uma abordagem linguística da intertextualização.* Tese. Universidade Nova de Lisboa, 2007

MIRANDA, Florencia. *Textos e gêneros em diálogo - Uma abordagem linguística da intertextualização.* Lisboa: FCG/ FCT, 2010.

RAMOS; Carla Emanuele Pinto; SOUZA; Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e. Intertextualização, hibridismo genérico e os sentidos do texto: um estudo sobre o romance em língua espanhola Como água para Chocolate de Laura Esquivel. *Diálogo e Interação*, Cornélio Procípio, v. 14, n. 1, p. 396 - 415, 2020.

SOUZA, L. J. C. R. S. E.; MEDEIROS, J. A. A interação textual e/ou genérica em língua espanhola: reflexão sobre os processos de intertextualização e hibridismo no gênero anúncio publicitário. *Intersecções. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, v. 2, p. 25-42, 2018.

SOUZA, L. J. C. R. S. E.; SILVA, B. P. ; RAMOS, C.E.P. Os efeitos da intertextualização em exemplares do gênero anúncio publicitário em língua espanhola. *REVISTA RASCUNHOS CULTURAIS*, v. 13, p. 159-183, 2022.