

GÉNEROS, TIPOLOGÍAS Y PROCESO

MANUEL GARCÍA
Universitat de València

Géneros, tipologías y modelos procesuales figuran entre los temas más cadentes de la escritura escolar. Como es bien conocido las teorías sobre el proceso y las taxonomías textuales han desempeñado un papel incuestionable en las propuestas de renovación pedagógica que en la actualidad también se hacen eco, cada vez con mayor fuerza, de la problemática sobre los géneros. Una problemática, pensamos, esencial para avanzar en los intentos de superación de las propuestas formales e idealistas y, en definitiva, en la construcción de un enfoque asentado en el concepto de lengua como interacción comunicativa.

1.—LA IRRUPCIÓN DE LOS GÉNEROS EN EL PANORAMA EDUCATIVO

Artículos y ensayos, disposiciones oficiales y manuales de enseñanza reflejan la repercusión creciente en la vida educativa de los géneros. Los que así denominamos, de acuerdo con el criterio hoy ampliamente mayoritario, son los tipos de enunciados o de unidades comunicativas generados por la utilización social del lenguaje. No son entes abstractos surgidos del laboratorio del analista ni mero producto de la especulación teórica, sino realidades concretas que podemos determinar sobre la base de la observación de las constantes producidas en las distintas esferas del intercambio verbal. Es en el seno de cada una de estas esferas, ya sea en la administración o en la familia, en el mundo laboral o en la escuela, etc., donde se elaboran los tipos de réplicas o géneros (desde el informe burocrático a la clase magistral) que permiten controlar y regular la interacción verbal.

La problemática sobre tipos de texto determinados por los diferentes ámbitos de utilización del lenguaje surge en el lugar de encuentro donde confluye el acento en el texto y en el uso de la lengua, dos de los temas mayores en las actuales propuestas. Su presencia se ha afirmado en la mayoría de las tendencias renovadoras, lo que ha permitido a los editores de *“Lenguaje y Textos”* proponer el título de *“Código y Géneros”*, en uno de los últimos números de la publicación, para englobar las distintas reflexiones suscitadas en el campo de la didáctica de la lengua.

La consideración de tipos producidos por la propia dinámica de la vida discursiva aparece como prolongación coherente de los presupuestos comunicativos y pragmáticos en los que se ha insistido con particular énfasis en los últimos años. Así lo han sabido apreciar los autores de *“La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación”* cuando postulan la exploración de diversos géneros, del lenguaje de la historieta y del discurso publicitario, etc., como eje de las tareas docentes con objeto de “ir cerrando ese abismo abierto entre el deseo y la realidad, entre los fines comunicativos que se proclaman y las cosas que casi

siempre se hacen en las aulas adecuando las tareas didácticas a las finalidades comunicativas inherentes a la educación lingüística y literaria” (Lomas, 1994, 9).

Ciertamente la cuestión genérica ha dado lugar a iniciativas tan polémicas como numerosas. Clasificaciones con tanta influencia en la vida educativa como las de J.M. Adam no dudan en sus últimas propuestas, de forma sin duda discutible, en incorporar los géneros al rango de primer criterio tipológico. La denominada escuela de Sydney, a partir de la sistémica funcional de M.A.K.Hallyday, ha realizado controvertidos esfuerzos por patrocinar una metodología basada en la creencia de que los géneros podían proporcionar un principio de organización de la diversidad textual más acorde, en tanto tipos contextuales, con los postulados pragmáticos.

El hecho de que la reflexión genérica apunte a delimitar el campo de estudios de la lengua en sus premisas básicas ha favorecido, en un primer momento, su vinculación con los enfoques más cercanos a la lingüística como disciplina de referencia y proclives a insistir en la organización de la materia curricular. Y, por el mismo motivo, ha conocido la oposición de una parte de las corrientes psicopedagógicas que consideran necesario relativizar la importancia de la lingüística para evitar, tal como sucediera bajo la égida de las metodologías tradicionales y estructurales, la determinación rígida de los contenidos y la relegación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Pero el impacto de los géneros en la enseñanza se ha producido no sólo en virtud del horizonte trasfrástico y enunciativo, invocado de forma prácticamente unánime por las ciencias del lenguaje, sino también en función de otros argumentos, igualmente importantes en la práctica educativa, como la necesidad de contextualizar los aprendizajes y de promover pedagogías activas. Ha sido entre las sensibilidades más atentas a la realidad del aula donde, quizá, mejor se ha sabido valorar el carácter concreto de los géneros y su condición de primeras herramientas lingüísticas perceptibles de forma inmediata por los alumnos. Por tal motivo los géneros han pasado a formar parte de las propuestas que buscan no disociar el aprendizaje escolar de la adquisición de conocimientos realizadas fuera de la escuela. Desde esta perspectiva, particularmente recomendable en los primeros estadios cuando con mayor cuidado ha de soslayarse el impacto de la enseñanza planificada sobre los niños, A. Teberosky contempla una estrategia de introducción a la lengua escrita que “orienta la información en términos de géneros” presentando los textos “tales como circulan en la vida cotidiana” (Teberosky, 2.000, 61). El reconocimiento de los modelos producidos en el intercambio comunicativo, de carteles, propagandas, diccionarios, diferentes clases de libros, etc., se asienta sobre la experiencia previa de los escolares y puede constituir el punto de partida de una pedagogía activa basada en la producción de textos significativos. La inferencia de las propiedades de los géneros, guiada por la profesora, hace posible la escritura de notas a la familia, cartas al director del periódico o carteles en el barrio, en una estrategia que “no sólo facilita la contextualización del aprendizaje sino que favorece un movimiento inverso: la participación infantil en el mundo de lo escrito fuera de la escuela” (Teberosky, 2.000,62).

La cuestión genérica afecta al qué enseñar y al cómo enseñar, a la determinación de la materia de estudio y a las estrategias de aprendizaje, y se ha impuesto en virtud de una pluralidad de argumentos. Algunos de ellos postulan su importancia para delimitar el propio objeto de enseñanza con afirmaciones como la de D. Cassany cuando no duda en sostener que “aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados” (Cassany, 1999, 35). Y otros, considerando que la adqui-

sición de la lengua se realiza en la práctica discursiva vinculada a contextos específicos, inciden oportunamente en los “motivos para escribir” (Camps, 2000, 69) proporcionados por las constantes reales de la transacción comunicativa.

La polémica sobre los géneros, tan amplia como controvertida, se ha impuesto en función de múltiples factores procedentes de los distintos enfoques que animan el discurso de la enseñanza de lenguas, y cuya diferenciación no siempre es fácil dada la mutua interpenetración de influencias y, en definitiva, su vinculación por un mismo objeto de estudio. Puede decirse, en todo caso, que ha generado una vasta repercusión con una influencia considerable en contextos educativos muy diversos, desde el desarrollo de las estrategias textuales y discursivas en Europa hasta la denominada “pedagogía del género” defendida por los pedagogos australianos, pasando por las nuevas propuestas de escritura en Estados Unidos

2.—TIPOS DE UNIDADES COMUNICATIVAS O LA LENGUA COMO INTERACCIÓN VERBAL

Esta amplia resonancia tan sólo puede explicarse, pensamos, si tenemos en cuenta que la cuestión genérica plantea una nueva visión de la lengua como interrelación comunicativa. El género, como afirma Schneuwly, “permite pensar la ontogénesis del lenguaje” (1998, 156), posibilita un mejor conocimiento del hecho verbal como realidad social y evolutiva. Y es esta capacidad para profundizar en la realidad discursiva la que se ha revelado enormemente productiva para las propuestas de uno u otro signo

Lo que ya es un tema transversal en el foro docente surge como un planteamiento propio de las ciencias del lenguaje que, no obstante, ha trascendido ampliamente su ámbito original para incidir con pleno derecho en los temas cruciales de la problemática educativa. La elucidación del hecho verbal aportada por los géneros ha permitido una mejor comprensión de la lengua en su doble vertiente de objeto de aprendizaje y vehículo de interacción en el aula, ha alentado a pensar de otro modo tanto el diseño de contenidos como los procedimientos didácticos. Por ello quizá pudiera afirmarse, reproduciendo los términos de Freedman y Medway tras examinar las considerables divergencias sobre el fenómeno genérico, que esta disparidad está animada por un mismo impulso hacia “una comprensión más amplia de lo social y cultural del lenguaje en uso” (Freedman y Medway, 1994, 1).

El origen de la polémica cabe situarlo en el ensayo “Los géneros del discurso” donde M. Bajtín plantea por vez primera que el desarrollo coherente del principio que considera la función comunicativa como la función primera de la lengua implica el estudio de tipos de unidades comunicativas o géneros: “El estudio de la naturaleza de los géneros discursivos (...) tiene una importancia fundamental para rebasar las nociones simplificadas acerca de la vida discursiva, acerca de la llamada “corriente del discurso”, acerca de la comunicación, etc.” (Bajtín, 1997, 255).

De acuerdo con esta propuesta, nodal en el debate que nos ocupa, el propósito de profundizar en la vida del lenguaje no puede llevarse a cabo con los útiles y conceptos facilitados tradicionalmente por la gramática, instrumentos válidos para dar cuenta de la norma y el código pero no para comprender el intercambio discursivo. Si planteamos la interacción verbal como la realidad primera de la lengua y hacemos de tal planteamiento algo más que un postulado inútil o una mera declaración de buenas intenciones, hemos de contemplar un ámbito disciplinario articulado en torno al examen de tipos específicos, apropiados para tal finalidad.

Estos no son otros que las constantes reales que conforman el entramado textual de las comunidades lingüísticas. Los géneros son las piezas básicas del tejido discursivo y su consideración como tales introduce un cambio radical en la delimitación de los elementos primeros que permiten comprender la realidad discursiva. Del privilegio otorgado tradicionalmente a los elementos de la frase pasamos al protagonismo de tipos de enunciados, y esta variación implica transformar el conjunto del campo de estudios de la lengua en su totalidad. La cuestión genérica supone un giro radical en el planteamiento de las unidades de base a partir de las cuales pensamos el lenguaje concebido no como un sistema acabado sino como uso plenamente significativo

Los géneros no remiten a ninguna entidad inaprensible. No son necesarios ni complejos análisis distribucionales ni la introspección de la conciencia para constatar la existencia de regularidades lingüísticas vinculadas a contextos específicos de actividad. Constituyen una realidad concreta, empíricamente constatable, que podemos determinar a partir de la observación del intercambio entre los usuarios de la lengua y describir sobre la base de datos objetivos. Su descripción, no obstante, es significativa en la medida que constituye el núcleo de una teoría, profundamente enraizada en la práctica, sobre el uso social de la lengua. Una teoría que propugna la vertebración del saber lingüístico en torno a tipos de unidades comunicativas, distintas por su naturaleza y dinámica de las habitualmente contempladas en la tradición académica, como el camino necesario para elaborar una perspectiva pragmática que no disocie el decir del hacer, el hecho verbal de las otras actividades humanas.

La descripción de los géneros se integra en la construcción de un enfoque orientado a delimitar la problemática fundamental del lenguaje, es indisoluble de una visión innovadora que concreta y desarrolla el concepto de interacción comunicativa.

3.—PERSPECTIVA GENÉRICA Y PROPUESTAS TIPOLÓGICAS

La valoración del género como una nueva perspectiva en la que asentar la teoría y la práctica educativas ha levantado expectativas prometedoras. T. Kent ha sabido apreciar que “cuando nos alejamos de la concepción de comunicación basada en la frase y en la proposición y nos acercamos a una concepción de la comunicación basada en el género, tanto la producción como la recepción del discurso aparecen bajo una luz completamente nueva” (Kent, 1993, 128), y ello le ha permitido una revisión en profundidad de las estrategias de lectoescritura. Argumenta que el lenguaje en uso se fundamenta en la dinámica de los géneros “paralógicos” (Kent, 1993,127), en el sentido no de faltos de lógica sino más allá de la lógica, y no puede por ello ser satisfactoriamente explicado, como pretenden a menudo los actuales paradigmas docentes, en términos de estructuras formales o procesos sistémicos.

Argumentación discutible quizá en alguno de sus extremos pero coincidente con la de muchos otros en considerar la perspectiva genérica como una aportación imprescindible para enfrentar los interrogantes primeros planteados por la lengua y por su enseñanza. No muy distinta de la sostenida por D. Journet cuando, desde una óptica ciertamente menos belicosa con las teorías procesuales, califica “la poderosa y flexible teoría bajtiniana ” (Journet, 1999, 97) de vía productiva para “comprender mejor los complejos y múltiples fenómenos que pueden ser descritos como procesos de composición” y “desmantelar las dicotomías simplificadoras” que oponen cognitivo y social, proceso y producto (Journet, 1999, 97, 98).

En la actualidad existe un consenso cada vez mayor sobre el hecho de que el alcance de los géneros reside en proporcionar un nuevo horizonte de la realidad lingüística. El estudio de los tipos de discurso es útil valioso “no porque permita la creación de algún tipo de taxonomía sino porque pone de relieve aspectos sociales e históricos ignorados por otras perspectivas” afirma C. R. Miller (1994, 24), cuya reflexión sobre los géneros ha contribuido de forma importante en la reformulación de la retórica estadounidense y, por ende, en la enseñanza de la composición escrita en este país.

La interpretación taxonómica, sin embargo, goza aún de un considerable arraigo. La acepción de los géneros como un enfoque social y evolutivo de la interacción verbal se está imponiendo de forma incontestable, pero no cabe ignorar que la traslación de los géneros a la enseñanza se emprende siguiendo la estela de las tipologías textuales, y ello ha condicionado la tendencia a ver en ellos un recurso para organizar la diversidad de modelos de escritura ofertados como eje de numerosas estrategias

Quizá haya que reconocer a las propuestas tipológicas, se postulen o no como genéricas, el enorme mérito de haber hecho viable una alternativa a la pedagogía tradicional. Sin su concurso probablemente no hubiera podido plasmarse en programas y currículos el deseo de superar los límites de la gramática frástica en favor de una estrategia textual. Y podría decirse que, de algún modo, han aportado los instrumentos necesarios para materializar el impulso renovador del movimiento en pro de los “documentos auténticos” y el afán por aproximar la enseñanza a la vida real del lenguaje.

Taxonomías y prototipos han supuesto la vuelta al foro docente de las ciencias del lenguaje, a menudo relegadas por el acento exclusivo en los procesos mentales implicados en la producción escrita. Han planteado la exigencia de asentar el estudio en unas bases objetivas desafiando la insistencia unilateral de las ciencias de la educación en la relación enseñante/enseñado que, según Chevalard, “ha obscurecido, durante por lo menos dos decenios, el abordaje de los hechos didácticos más transparentes” (1991,14).

Entre las propuestas tipológicas cabría destacar la desarrollada a partir de 1985 por J. Martin, J. Rothery y sus colegas de la Universidad de Sydney que han realizado una labor probablemente pionera en la implantación de la cuestión genérica en el aula. Su proyecto considera que el dominio de determinados géneros implica de forma muy directa la situación de prestigio y poder en la escala social. Contempla por ello una metodología que posibilite su adquisición a los estudiantes, especialmente a aquellos en inferioridad de condiciones económicas y culturales, mediante la aplicación de un programa educativo cuidadosamente secuenciado a lo largo del trayecto escolar.

Esta propuesta se postula como una respuesta a las concepciones idealistas que lo cifran todo en el desarrollo de la expresión personal. Propugna una organización bien estructurada del objeto de estudio frente a la indeterminación de los programas basados en el desarrollo de la creatividad del alumno. Su valoración de los géneros como una de las más significativas aportaciones aparece vinculada a la necesidad de “desarrollar el conocimiento respecto al lenguaje más sistemáticamente” (Carter, 1996, 17), al reconocimiento del papel de los lingüistas en el diseño de currículos y a la intervención del profesor como experto no sólo en ciencias de la educación sino también en lenguaje. La defensa de una posición decididamente intervencionista se opone a las nociones románticas de escritura que, con su insistencia en el devenir autónomo de la conciencia individual del estudiante, “hacen del aprendizaje de lenguas un proceso invisible” (Carter, 1996, 12).

También Rothery critica la perspectiva roussoniana, predominante durante las tres últimas décadas entre los educadores, que considera suficiente situar a los niños en situaciones de uso para que tenga lugar la adquisición lingüística. Un punto de vista poco alentador para la tarea del enseñante y de la escuela pues les atribuye, como a toda institución social, una función inhibidora de la sensibilidad y la intuición del alumno. Rothery lamenta el enfoque “psicológico dominante en la teoría y práctica educativas vigentes” (1996, 87) e ironiza sobre las consecuencias de su hegemonía que ha hecho desaparecer por completo del horizonte escolar la idea de lo que es lengua.

La metodología australiana ha conocido un notable éxito por la claridad de sus objetivos, por la presentación nítida de contenidos léxico-gramaticales explícitos, y también por la defensa de la implicación activa del estudiante en la producción escrita frente a las denominadas pedagogías del reconocimiento consagradas por entero al análisis de textos y a la adquisición de destrezas pasivas. Su repercusión ha llegado al ámbito europeo con una considerable influencia en proyectos como el LINC, iniciales de “Language in the National Curriculum”, orientado a la elaboración de materiales para las escuelas de Inglaterra y Gales durante el periodo de 1989 a 1992.

Pero la pedagogía australiana ha conocido también una viva polémica. A. Luke en su ensayo “¿Géneros de poder?” satiriza la ingenuidad del presupuesto, calificado de hipótesis del “efecto hipodérmico” (1996, 315), que otorga capacidad directa de inyectar “poder” a la enseñanza de modelos de escritura. Luke cuestiona también el énfasis en la reproducción de estos modelos, que conlleva la aceptación acrítica de los valores y modos de pensar por ellos vehiculados, y revela las contradicciones de una empresa dirigida a incorporar al individuo a las instituciones más que al cambio socialmente significativo, a pesar de su declaración política de luchar contra las raíces de la desigualdad.

Estos argumentos han tenido una amplia resonancia que ha llegado a los propios partidarios de la propuesta de Sydney. R. Hasan reconoce “un elemento fuertemente reproductivo” (1996, 402) en una estrategia que no contempla elementos explícitos para estimular la reflexión crítica de las vías dominantes de ser, hacer y decir. La valoración globalmente positiva de las aproximaciones tipológicas no le impide tampoco a R. Carter denunciar su “rigidez y determinismo” que explica la “hostilidad de profesores” frente a lo que consideran “prácticas funcionalmente conservadoras y orientadas a operaciones irreflexivas” (Carter, 1996, 13).

Lo que Ponzio denomina “la revolución bajtiniana” (Ponzio, 1998) propugna la determinación del objeto de enseñanza pero lo hace sobre el principio de plantear la dinámica significativa de la interacción verbal y sobre la base de concebir la comunicación como un espacio de disputa y cambios permanentes.

Los géneros constituyen la articulación primera del lenguaje y la descripción de su naturaleza y dinámica supone un hito en el estudio de la lengua en la medida que revelan la organización de la vida discursiva en su auténtica dimensión. Esta no es un magma indiferenciado y caótico como pensó durante tiempo el pensamiento científico, lo que le llevó a marginar el interés por el “habla” para interesarse tan sólo en unidades sistémicas o de “lengua”, pero no se resuelve tampoco en rígidos inventarios, como pretende la ilusión metodológica tan presente en el racionalismo escolar.

Los tipos de réplicas emanados en los avatares de la transacción verbal, por su carácter flexible y su enorme plasticidad, son totalmente ajenos a la conceptualización estática y

coercitiva de algunos diseños postulados como genéricos. Frente a tales diseños habríamos de recordar que “la diversidad misma de los géneros y la imposibilidad de sistematizarlos (...) impiden tomarlos como unidad de base para concebir una progresión” (Dolz, 1998,88).

Los enunciados concretos producidos en el intercambio lingüístico están sometidos al flujo incesante de la vida discursiva y por ello los tipos que podemos constatar, en función del uso y no en razón de criterios lógicos o formales, son extremadamente heterogéneos y variables. Determinados por los continuos cambios en la actividad social, por la diversidad de ámbitos comunicativos y su constante interpenetración, engloban desde la expresión monosilábica al ciclo novelesco y no proporcionan un sistema taxonómico cerrado. “Las fronteras entre los géneros no pueden ser siempre claramente delimitadas” y no nos permiten pensar, de acuerdo con Bronckart, en “una clasificación racional, estable, y definitiva” (Bronckart, 1997, 138).

Podríamos afirmar, por tanto, que el anhelo de articular la enseñanza de la lengua en torno a la seriación de “modelos” reales del intercambio discursivo no deja de ser un espejismo. Es cierto que podemos constatar la existencia objetiva de “patrones” engendrados por la utilización reiterativa del lenguaje en situaciones comunicativas, pero no lo es menos que la inestabilidad constituye su primer rasgo identitario. Es un propósito vano pretender que estas “fórmulas”, sin duda fugaces, nos proporcionen las constantes sincrónicas y descontextualizadas del sistema de la lengua. Su importancia, por el contrario, reside en el hecho de que “son las correas de transmisión que llevan de la historia de la sociedad a la historia de la lengua” (Bajtín, 1997, 254).

4.—DEL PRODUCTO AL PROCESO

El “National Writing Project”, la última investigación a gran escala en Inglaterra sobre la escritura escolar, expresa el rechazo de un sector importante de enseñantes partidarios de las teorías procesuales ante el temor de que la cuestión genérica “suponga el retorno en la práctica a los procedimientos tradicionales de enseñanza ceñidos exclusivamente a los productos” (en: Barrio, 1999, 101).

Una hostilidad no del todo injustificada, pues la traslación de los géneros a la enseñanza no siempre ha evitado su consideración como formas textuales fijas a partir de las cuales era posible regir la progresión de la escritura escolar, pero que no responde tanto a la perspectiva genérica como a su interpretación taxonómica.

El criterio tipológico ha condicionado en buena medida tanto la aceptación como el rechazo de los géneros. Por una parte ha impulsado la aparición de metodologías rigurosas basadas en la nítida secuenciación de contenidos lexicogramaticales y la definición estricta de objetivos. Unos excesos que, por otro lado, no han dejado de propiciar la reactivación, como respuesta al objetivismo curricular, de las corrientes enteramente volcadas en la comprensión de la escritura como proceso de creación individual.

La tendencia taxonomica ha de ser contemplada, a pesar de sus aciertos, con una considerable dosis de ironía pues no siempre ha podido evitar un cierto efecto perverso que le ha llevado a estimular las prácticas contrarias a los postulados de partida y a la razón de ser del enfoque genérico. Ello es al menos lo que puede afirmarse si consideramos que “la crítica del romanticismo y del formalismo está en el corazón de la noción de ‘género de discurso’” (Luke, 1996, 317), como sostiene A. Luke a partir de la propuesta bajtiniana, una perspecti-

va forjada como tal en la réplica a las representaciones abstractas que reducen el lenguaje a un depósito de rasgos estables pero, también, en la respuesta a las corrientes subjetivistas cuyo acento en la psicología individual impide establecer siquiera unas bases objetivas en el conocimiento del lenguaje.

Un acento que no ha dejado de impregnar el nacimiento de los modelos procesuales pues, como señala D Russell, “el movimiento procesual comenzó con aproximaciones psicológicas (...) revalorizó el estudiante como objeto de nuestra tarea. Pero su labor permaneció con lo individual, como un intento de describir procesos psicológicos” (Russell, 1999, 80).

Cabría reconocer, sin duda, que el interés por la actividad cognitiva desarrollada por los alumnos en la producción escrita ha desempeñado un papel de primer orden en la renovación de una pedagogía secularmente lastrada por el formalismo y la pasividad. Las teorías procesuales han permitido cuestionar no sólo las posiciones tradicionales sino también las concepciones behavioristas y, frente al automatismo del estímulo-repuesta, han opuesto la percepción de la escritura como una tarea compleja y significativa que no puede ser circunscrita a la simple asimilación del código o a la reiteración de estructuras. Su desafío a la obsesión administrativa por el conocimiento computable ha conseguido abrir el horizonte de la enseñanza más allá del uso normalizado de la lengua y de la corrección gramatical y ortográfica. Las estrategias procesuales han cuestionado las insuficiencias de los modelos curriculares estrictos en favor de una mayor atención a las situaciones pedagógicas concretas, han denunciado las metodologías exclusivamente analíticas para promover la producción de los escolares, ha insistido en la importancia de la planificación y de la revisión en el marco de estrategias tendentes a favorecer la implicación del estudiante. Aparecen, en suma, íntimamente vinculadas a algunas de las inquietudes educativas más importantes hasta el punto de que, en el espíritu de numerosos enseñantes, constituyen un signo distintivo de la reforma.

Los partidarios del proceso han desvelado las carencias del mecanicismo positivista que propugna la reificación del texto como estructura formal. Han intentado asimismo superar el espontaneísmo que presta una confianza ciega a la adquisición intuitiva y al impulso creador de los escolares con la construcción de modelos orientados a dar cuenta de la actividad cognitiva. Su proyecto, sin embargo, no puede explicar el lenguaje como realidad intersubjetiva que trasciende las fronteras de la conciencia individual.

El análisis de las operaciones mentales internas implicadas en la producción textual no permite comprender el carácter de la escritura que, de acuerdo con los presupuestos comunicativos, constituye una actividad social, sometida a interpretación y situada en una situación concreta. Sobre la base de estos principios T. Kent critica las propuestas de Flower y Hayes en su intento de establecer un esquema explicativo de los procesos subyacentes a la actividad escritora (Kent, 1993,162) y considera que “ningún proceso puede aprehender lo que escritor hace durante estos momentos cambiantes y en el transcurso de estas cambiantes relaciones” (Kent, 1999, 2).

El cambio del producto al proceso, de la lingüística a la psicología como disciplina de referencia, ha mostrado las insuficiencias del aplicacionismo pero no ha dejado de ser tributario del “énfasis sobre procesos mentales concebidos como ahistóricos y universales” que ha dominado la investigación en la psicología occidental contemporánea, como denuncia Wertsch (1993,21) en su defensa del enfoque de Bajtín.

Un enfoque cuyo propósito no es otro que fundamentar el estudio de la lengua en torno al punto de vista unitario de la interacción verbal superando los dualismos reductores que oponen proceso y producto, contenido y forma, expresión y comunicación. Este planteamiento critica las tendencias formales que, ceñidas al examen de los aspectos intrínsecos al material lingüístico, conducen necesariamente a cosificar la producción discursiva y a transformar los textos en materia inerte. Pero cuestiona igualmente las corrientes idealistas que, cifrándolo todo en la exploración de la conciencia individual, son incapaces de explicar el carácter social del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, M. 1997. *Estética de la creación verbal*, México, siglo XXI
- BARRIO, J. L. 1999. "La investigación sobre la escritura escolar." *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, n.19, ps. 93-103
- BRONCKART, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours; pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- CAMPS, A. 2000. "Motivos para escribir". *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, n.23, ps. 69-78.
- CARTER R. "Politics and knowledge about language: the LINC project", ps. 1-28 In Hasan, R., y Willians, G. (ed.) 1996 *Literacy in society*. London and New York, Longman
- CASSANY, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage
- DOLZ, J., SCHEUWLI, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París, ESF.
- HASAN, R., WILLIANS, G. 1996. *Literacy in society*. London and New York, Longman.
- JOURNET, D. 1999. "Writing Withing (and Between) Disciplinary Genres: The "Adaptative Landscape" as a Case Study in Interdisciplinary Rhetoric." ps 96-115 In Kent, Thomas. (ed.). *Post-Process Theory. Beyond the Writing-Process Paradigm*. Shouthern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- KENT, T. 1993. *Paralogic Rhetoric*. Associated University Presses, Londres y Toronto.
- KENT, T. 1999. *Post-Process Theory. Beyond the Writing-Process Paradigm*. Shouthern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville
- LOMAS, C. 1994. *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón, Trea.
- LUKE, A. 1996. "Genres of power? Literacy education and the production of capital, ps. 308-338. In Hasan, R., y Willians, G. (ed.) *Literacy in society*. London and New York, Longman
- MILLER, C. R. 1994. "Genre as Social Action." Ps.23-42. In Freedman, A. and Medway, P. 1994. *Genre and the New Rhetoric*. Bristol, PA
- PONZIO, A. 1998. *La revolución bajtiniana*. Madrid, Cátedra.
- ROTHERY J. 1996. "Making changes: developing an educational linguistics" ps.86-124 In Hasan, R., y Willians, G. (ed.). *Literacy in society*. London and New York, Longman
- RUSSELL, D. 1999. "Activity Theory and Process Approaches: Writing (Power) in School and Society." Ps 80-95. In Kent, Thomas. (ed.). *Post-Process Theory. Beyond the Writing-Process Paradigm*. Shouthern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville
- SCHNEUWLY, B. 1998. "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques" In Reuter, Y (Edit.). *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, ps 155-1 73.
- TEBEROSKY, A. 2000. "Enseñar a escribir de forma constructiva" En Coll, C., Teberosky, A., *El constructivismo en la práctica*. Barcelona, Graó.
- WERTSCH, J.V. 1993. *Voces de la mente, un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor, Madrid.