

UNA PROPUESTA DE ABORDAJE INTERLOCUTIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PUERTO RICO

Samarys L. Cruz-Báez

Doctoranda en Lingüística Aplicada (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Becaria de la OEA-GCUB. Posee maestría en Lingüística, de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
(UPRRP), San Juan, Puerto Rico.

Graduada en Educación en Español en la (UPRRP).

RESUMO: Este artigo tem como propósito maior suscitar reflexões sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como língua materna em Porto Rico, pelo viés da interlocução, objetivando assim, reorientar uma unidade do livro didático *Sueños y palabras 8º*. Discutem-se, assim, as implicações desta abordagem no processo pedagógico em sala de aula desde uma ancoragem enunciativo-discursiva bakhtiniana. Porquanto, defendemos e demonstramos como tudo isto implica-se no processo ensinar-aprender língua materna, desde um ponto de vista de linguagem como prática social e de um sujeito situado sócio-historicamente. Finalmente, reorientamos a unidade 1 do livro, considerando a prática de análise linguística (GERALDI, 1984; 1997), como uma possibilidade que pode ser integrada às atividades de leitura e produção textual de essa primeira unidade, visando a interação (dialógica) autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2015).

PALAVRAS-CHAVE: prática de análise linguística. livro didático de espanhol. ensino e aprendizagem de espanhol

ABSTRACT: This article has as its main purpose to raise reflections on the teaching-learning of Spanish as a mother tongue in Puerto Rico, through the interlocution bias by objectivizing a reorientation of one unit of the didactic book *Sueños y palabras 8º*. The implications of this approach in the pedagogical process in the classroom are discussed, from a Bakhtinian enunciative-discursive anchorage. Therefore, we defend and demonstrate how all this is involved in the process of teaching-learning mother tongue, from a point of view of language as a social practice and a socio-historically situated subject. Finally, we reoriented unit 1 of the didactic book, considering the practice of linguistic analysis (GERALDI, 1984; 1997), as a possibility that can be integrated into the activities of reading and textual production of this first unit, aiming the interaction (Dialogical) author-text-reader (KOCH; ELIAS, 2015).

KEYWORDS: Practice of linguistic analysis. Spanish didactic book. Teaching and Learning of Spanish

INTRODUCCIÓN

Circunscribiéndonos dentro del área de la Lingüística Aplicada, en este trabajo tomamos como objeto de estudio el problema de la enseñanza-aprendizaje del español, como lengua materna, en Puerto Rico. Por lo mismo, se destaca que Puerto Rico es una colonia

norteamericana desde el año 1898. El actual Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) es fruto de la importación e imposición del sistema educativo estadounidense, implantado en la isla desde el año 1900, con la primera ley orgánica, la *Ley Foraker*. Con la misma, se impuso el uso de la lengua inglesa como lengua de interacción y enseñanza en la escuela pública puertorriqueña como parte del proyecto de americanización. Ante las imposiciones de la lengua inglesa los puertorriqueños respondieron con una oposición contundente (a tal punto que hasta el día de hoy el porcentaje de la población que habla inglés de manera fluida es solo el 14.3% de la población)¹. Tanto pedagogos, lingüistas, escritores, políticos, así como la comunidad puertorriqueña en general se mantuvieron firmes en su defensa porque la lengua española fuese la lengua de interacción y enseñanza. Ante tal disyuntiva, en 1949, el primer Secretario del DEPR de origen puertorriqueño, estableció que el español sería la lengua de interacción y enseñanza en todos los niveles educativos de la educación pública en la Isla.

Actualmente, Puerto Rico se encuentra subordinado a dos leyes del gobierno federal de los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) que se implican directamente en las políticas educativas que se adoptan en el país. La ley *PROMESA*, por un lado, impuesta por el Congreso de los EUA, en el año 2016. La ley *ESSA*, por otro lado, es la nueva ley del Departamento de Educación de los EUA, la cual también es obligatoria en la isla. Por lo tanto, tener en cuenta esto último es imprescindible para comprender las prioridades de las políticas educativas en Puerto Rico que, como consecuencia de las leyes federales, deben enfocarse en cumplir con los estándares impuestos por la política educativa de estandarización de la enseñanza, que comenzó con los *Common Core Standards*. De esa manera, enseñar español como lengua materna en Puerto Rico se ha vuelto un asunto enfocado a que los alumnos de las escuelas públicas adquieran las competencias establecidas en las pruebas estandarizadas, desde la década de los 90's. Actualmente, la Secretaria del DEPR, la norteamericana Julia Keleher, expresó al periódico *El Vocero*, en su versión digital, que los cambios curriculares que buscan para este año pretenden “mejorar lo que es la alineación entre el currículo que se mide a través de las pruebas (del sistema de Medición y Evaluación para la Transformación Académica, META) y cómo se implementa” (KELEHER, 2017). Paradójicamente, según establecido por el DEPR, el

¹ Este dato porcentual fue tomado de una entrevista hecha a Amparo Morales, en el periódico *El Nuevo Día*, titulada: *Fracasa el bilingüismo en Puerto Rico*, del año 2013).

Programa de Español, debería “promover una formación integral que redunde en educandos activos, críticos y participativos”. Asimismo, resulta contradictoria la mencionada alineación del currículo a las pruebas estandarizadas con el objetivo expuesto en el Marco Curricular del Programa de Español del 2016. Pues, el mismo establece como finalidad que los profesores promuevan procesos de enseñanza en los cuales el alumno pueda apropiarse de diversos modos de usar la lengua, de manera que faciliten un desarrollo comunicativo que impulse la reflexión del funcionamiento y normativa del español (DEPR, MC, 2016). Además, los nuevos documentos curriculares, más que ayudar a los profesores, atrapan a los mismos, ya que no ofrecen opciones que respondan a las realidades áulicas; sumado al hecho de que hace 10 años no se compran nuevos libros de textos en el DEPR para la enseñanza del español (información oral)².

De manera general, la literatura relevante respecto a la enseñanza del español como lengua materna en Puerto Rico, ha abordado el asunto de manera comparativa, enfocándose en el privilegio del inglés ante el español. También, esta problemática ha sido analizada a partir de estudios de la disponibilidad léxica y el vocabulario que poseen los alumnos de las escuelas públicas; otros enfocados en aspectos fonéticos, léxico-semánticos y morfosintácticos, visando la planificación de la enseñanza y la adquisición de vocabulario³. En fin, esta cuestión ha sido encarada desde una perspectiva de lengua como sistema, desde una concepción de aplicación de teorías lingüísticas a la sala de clases, de enseñanza conceptual sobre la lengua, la redacción y la lectura. A causa de esto, buscamos auxilio en la producción científica brasileña al reconocer la vasta teorización en lo concerniente a la enseñanza de la lengua materna; de modo que estos hallazgos pudieran apoyarnos a profundizar el problema, en Puerto Rico, desde una perspectiva enunciativo-discursiva.

Al dialogar con la producción científica acerca de la enseñanza-aprendizaje de lengua materna dentro del contexto brasileño, entendimos la urgencia científica y práctica de aproximarnos a la cuestión objeto de este trabajo, concibiendo el lenguaje como práctica social

² Esta información la obtuvimos de una conferencia hecha en el XIV Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, en la Facultad de Educación, en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, celebrado durante los días del 8-10 de marzo de 2017. La conferenciante fue la Dra. Ana Helvia Quintero.

³ Se pueden señalar los siguientes estudios (que por cuestiones de espacio no logramos detallar aquí) como algunos de los más sobresalientes respecto al asunto: LÓPEZ MORALES, H. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor. 1964; MORALES, A. *La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna*. En López Morales (ed). 1978, 87- 106; RODRÍGUEZ FONSECA, L. *Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad de la zona de Caguas* (tesina inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico. 1978.

y la repercusión de esto en la concepción de los sujetos que utilizan ese lenguaje. Dentro del contexto reseñado, abordar este dilema desde esta perspectiva de lenguaje implicaría en la abertura de puentes de diálogo entre los profesionales, como una invitación para profundizar el entendimiento acerca de las implicaciones que tienen nuestras concepciones de lengua en nuestras comprensiones de mundo y en nuestras acciones pedagógicas.

Por la motivación que surgió al encarnarnos con lo antes expuesto, y por la concepción de lenguaje como práctica social que defendemos, que a su vez, implica en un sujeto alumno social e históricamente situado, por tanto, agentivo, en este trabajo objetivamos reorientar una de las unidades del libro didáctico *Sueños y palabras 8º*⁴ (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000), como un potencial trabajo en el salón de clases que pueda repercutir de manera más integral a la constitución de cada estudiante y, al mismo tiempo, del profesor, la esfera escolar y toda la sociedad puertorriqueña. Para eso, propusimos una nueva dirección a las actividades de lectura, redacción, gramática, etc., tomando en cuenta lo antes explicitado y anclándonos en las referencias y propuestas de Geraldí (1984;1997); Koch y Elias (2015).

Para dar cuenta del objetivo de este estudio, organizamos este artículo de la siguiente manera: en la primera sección presentaremos el marco teórico que nos orienta para el análisis de los datos. En este caso, explicando los conceptos de géneros del discurso, competencia metagenérica, enunciado, texto, práctica de análisis lingüístico, actividades epilingüísticas, actividades lingüísticas y actividades metalingüísticas. Luego, estableceremos algunas implicaciones para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. En esa secuencia, mostraremos nuestra propuesta, para luego dar paso a las consideraciones finales sobre el trabajo.

ANCLAJE TEÓRICO

Para lograr el objetivo que nos proponemos, esto es, redirigir una unidad del libro didáctico examinado, desde el bies interlocutivo, adoptamos el referencial teórico metodológico del Círculo de Bajtín. Además, en este estudio consideramos la propuesta de la práctica de análisis lingüístico de Geraldí (1984;1997), como una de las referencias para cimentar nuestra

⁴ Subrayamos que la selección de este ejemplar estuvo condicionada por ser uno de los materiales didácticos disponibles en las aulas puertorriqueñas. Por lo mismo, lo utilizamos como referencia por ser un libro que podría encontrarse fácilmente en las escuelas.

reorientación. Sumado a esto, tendremos en cuenta las recomendaciones de trabajo con la lectura y la producción textual de Koch y Elias (2015), subsidiadas por una visión interaccional (dialógica) de la lengua. Por lo tanto, teniendo en vista como interlocutores a los profesores de español de las escuelas públicas de Puerto Rico, quienes no conocen el referencial ni las propuestas que aquí nos norlean, visamos conceptualizar los términos de géneros del discurso, competencia metagenérica, enunciado, texto, práctica de análisis lingüístico, actividades epilingüísticas, actividades lingüísticas y actividades metalingüísticas. En este trayecto, finalizaremos la sección estableciendo las implicaciones pedagógicas al insertarnos dentro de la perspectiva que nos subsidia.

Primeramente, los géneros del discurso son modos sociales de interacción intersubjetiva, o sea, modos sociales de aprehensión y comprensión de la realidad social. Puesto que, en *Estética de la creación verbal*, Bajtín define los géneros como tipos relativamente estables de enunciados elaborados en cada esfera de uso de la lengua. Consecuentemente, al ser tantas y diversas las esferas de actividad humana, los géneros son heterogéneos e inagotables, ya que en la medida en que se desarrollan y complejizan dichas esferas, se abre paso al nacimiento, así como a la evolución de los mismos. Bajtín continúa,

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada: a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (1999, p. 252).

Por lo tanto, dentro de la perspectiva enunciativo-discursiva, estas interacciones verbales son consideradas la realidad de la lengua que se materializa en enunciados. Según Bajtín (1999); Volochinov (1992) y Medviédov (2012[1928]), esos enunciados se producen en las relaciones intersubjetivas donde se construyen sentidos entre los individuos en una relación responsiva, por tanto, dialógica. De tal modo que comprender el lenguaje vivo conlleva una actitud responsiva, dialógica, pues, “Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta [...]; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante” (BAJTÍN, 1999, p.257). En las interacciones, los enunciados vienen cargados de diversos valores axiológicos, y cada sujeto traerá a la interacción sus horizontes valorativos sobre su interpretación del mundo. De ese

modo, tanto las formas orales como las escritas, de cada uno de los intercambios comunicativos, con estabilidad relativa, “[...] son modeladas/remodeladas en procesos interaccionales de los cuales participan los sujetos de una cultura determinada” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 55, traducción nuestra)⁵. Dado esto, las autoras destacan la importancia del desarrollo de una competencia metagenérica que facilite interacciones adecuadas en las diversas prácticas comunicativas. Por consiguiente, “Es esa competencia que orienta, por un lado, la lectura y la comprensión de los textos, y, por otro lado, la producción escrita” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 56, traducción nuestra)⁶. Así, el enunciado, concretizado en algún género específico, por su naturaleza, es un producto de dos o más sujetos organizados socialmente.

Ese enunciado está determinado y, al mismo tiempo se constituye por la situación de interacción donde se genera y se concretiza. Así, el enunciado se constituye por tres elementos: su contenido temático, su estilo y su construcción composicional. El contenido temático es el objeto del cual se habla en la interacción. El estilo resulta de la unidad temática y la estructuración composicional que, igualmente, están constituidos y determinados por la relación entre los participantes de la interacción verbal. La construcción composicional es determinada por el género del discurso donde ocurre la interacción y por las finalidades de la misma.

Estos enunciados, como unidades de la comunicación verbal, tienen fronteras bien demarcadas por la alternancia de los hablantes. Estas fronteras hacen que el enunciado tenga inicio y fin, y por lo tanto, dé al otro interlocutor la posibilidad de responder. De esa manera, quien se enuncia, al agotar el tratamiento del tema, su voluntad discursiva y las formas típicas de estructuración de la conclusión del género, da fin a su enunciación, así, da paso a la respuesta del otro. Por tal hecho, los enunciados sirven como constituidores, reguladores y estandarizadores de la resignificación de la lengua en uso, lo que a su vez, sucede en las formas de los géneros del discurso. Por esto último, se hace relevante el estudio de la lengua materna tomando como unidades de reflexión los enunciados/textos y los géneros del discurso en los que se tipicalizan. Luego, apropiándose de los tipos de enunciados relativamente estables que circulan en cada esfera de actividad humana, los alumnos lograrían apropiarse, o sea,

⁵ Originalmente: “[...] *essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura*” (KOCH; ELIAS, 2015, p.55).

⁶ Originalmente: “*É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro, a produção escrita (e também oral)*” (KOCH; ELIAS, 2015, p.56).

comprender y responder a los diversos usos del lenguaje en su vida social. Como profesores, esto último nos lleva a tomar una posición respecto a cómo concebir los enunciados/textos si deseamos trabajar en sala de clases desde este punto de vista.

De esta manera, el texto es visto por Geraldi como un producto de la interacción discursiva donde un “yo” habla para un “tú”. Esto repercute en el hecho de que cada enunciado/texto pueda tener un significado que podría ser creado por múltiples estrategias de significación debido a la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas (GERALDI, 1997). Asimismo, Koch y Elias (2015), conciben el enunciado/texto como el lugar mismo del intercambio comunicativo entre los sujetos, considerados como agentes sociales que trabajan en la construcción de sentidos. Desde ese punto de vista, para las autoras, tanto en la lectura como en la producción textual, los alumnos movilizan conocimientos variados de índole lingüístico, sociocognitivo, histórico, cultural, pragmático y discursivo (KOCH; ELIAS, 2015). ¿Cómo podríamos potencializar la apropiación de nuevos géneros y los diferentes conocimientos necesarios al momento de interactuar, por parte de los educandos y pedagogos? Como una posibilidad, apuntamos hacia la práctica de análisis lingüístico, término con el que el autor define “[...] ese conjunto de actividades que toman una de las características del lenguaje como su objeto” (GERALDI, 1997, p.189, traducción nuestra)⁷; siendo la práctica de producción textual un uso real y concreto del lenguaje, al hablar o al escribir, cabe entonces ir al rescate del instinto de los interlocutores para realizar comparaciones, evaluaciones y selecciones de los recursos lingüísticos (GERALDI, 1997).

Como consecuencia, el análisis de la lengua viene a ser, no solo de los recursos verbales o lingüísticos agenciados por los interlocutores, sino también la adecuación de esos recursos en una situación de interacción específica con objetivos y un proyecto de decir determinados. Pues, la lengua al estar direccionada hacia la comunicación social, requiere otros componentes, mucho más allá de la gramática que de igual manera constituyen la interacción comunicativa (ANTUNES, 2003). Además, ese proceso interlocutorio supone un compromiso entre los participantes, quienes construyen sus referencias de mundo, desde su particularidad histórica, para ver y entender la realidad en la que viven (BRITO, 1997). Esto converge con la idea de Koch y Elias (2015) sobre el trabajo de producción de lenguaje, proceso en el cual, a través de

⁷ Originalmente: “referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 189).

interacciones complejas los hablantes construyen, de-construyen y negocian sentidos movilizandando las referencias que poseen. Según Geraldi (1997), es en estas interacciones que se da el trabajo lingüístico, o sea, las operaciones que permiten la interlocución. Este trabajo lingüístico, según el autor, se materializa en acciones del lenguaje y en acciones que hacen los sujetos con y sobre el lenguaje.

La acciones del lenguaje, como explica Geraldi (1997), son las restricciones con las que se encuentra el sujeto al momento de hacer acciones con y sobre el lenguaje. Por lo tanto, son un trabajo lingüístico (que los sujetos no hacen, sino que se encuentran con ese trabajo hecho) que opera en el agenciamiento de los recursos expresivos y en la producción del sistema de referencias. Estas restricciones, según el autor, son determinadas por la propia sistematización abierta, histórica y socialmente producida en los procesos de interacción social.

Por su parte, en conformidad con el mismo autor, las acciones que se realizan con el lenguaje son producto del trabajo de los sujetos, y son determinadas por los objetivos del locutor dentro de una interacción determinada. Por lo tanto, aunque son productoras de novedades, estas novedades se circunscriben al propósito de mostrar una realidad diferente en una interacción específica, la novedad propia de cada interacción verbal.

Finalmente, las acciones que se realizan sobre el lenguaje son un trabajo individual en la producción de discursos y sentidos dentro de un grupo social determinado. Según Geraldi (1997), las mismas son la fuente de producción de la novedad, pues operan entre lo estabilizado históricamente y lo nuevo de cada discurso. Sin embargo, las novedades producto de este tipo de acciones repercuten directamente en la evolución de lo nuevo de cada discurso. Como apunta el autor: “La acción sobre el lenguaje es responsable por desplazamientos en el sistema de referencias por la construcción de formas de representación de mundo [...]” (GERALDI, 1997, p.43, traducción nuestra).⁸

Como consecuencia, al operar con la lengua en la producción y comprensión de los textos, se podría reflexionar sobre las acciones del lenguaje, con el lenguaje y sobre el lenguaje que estén presentes en los textos como fenómenos lingüísticos reales y concretos sobre los cuales se puede modificar y mejorar la comprensión y producción textual. Según el mismo

⁸ Originalmente: “A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo [...]” (GERALDI, 1997, p. 43).

autor, para lograrlo es fundamental pasar por tres actividades: lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas.

Las actividades lingüísticas, según Geraldi (1997), son reflexiones casi automáticas que ocurren en las interacciones verbales que permiten la movilización de recursos específicos para la intercomprensión. Por su parte, las actividades epilingüísticas son actividades detectables en los procesos interlocutorios, pues requieren suspender la interacción discursiva en las negociaciones de sentido, mostrándose así en pausas o interrupciones de lo que se habla (GERALDI, 1997). Por último, todavía conforme Geraldi (1997), las actividades metalingüísticas son las que ocurren en el nivel más complejo de reflexión, ya que la reflexión es sobre el sistema lingüístico en sí, requiere el uso del metalenguaje adecuado para que puedan ocurrir. Como se puede apreciar, este tipo de análisis de la lengua que propone el autor, es un análisis que logra que el estudiante sepa pensar críticamente sobre el uso de la lengua como enunciado/texto, y las reglas de interacción que lo regulan.

Es meritorio, después de exponer la propuesta de la práctica de análisis lingüístico de Geraldi y las sugerencias de Koch y Elias, establecer algunas implicaciones pedagógicas y metodológicas para el análisis lingüístico partiendo de un abordaje enunciativo-discursivo. Al cimentarnos en una perspectiva social e interactiva del lenguaje, en primer lugar, debemos considerar el enunciado/texto como la unidad de análisis de la lengua. Pues el enunciado/texto dentro del anclaje bajtiniano que defendemos, es la unidad real de comunicación discursiva con potencial de significación y sentido que media las interacciones verbales entre los interlocutores. De esa manera, contemplar esto implicaría no limitar las actividades de lectura a ejercicios de decodificación de información, pensamientos e ideas, pues se obviaría la construcción de sentidos en sí.

Teniendo esto en consideración, Geraldi juzga el texto como la unidad básica de enseñanza-aprendizaje de lengua materna, pues para producirlo es necesario que: “se tenga qué decir; se tenga una razón para decirlo; se tenga a quién decir eso; el locutor se constituya como tal, como sujeto que dice a quien dice” (GERALDI, 1997, p.137, traducción nuestra)⁹, y además, se escojan las estrategias adecuadas para realizar las acciones mencionadas. Por este motivo, el autor considera que el análisis lingüístico debe ocurrir tanto en las actividades de

⁹ Originalmente: “*se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz*” (GERALDI, 1997, p. 137).

comprensión como en las de producción. Debido a que él cree que centrar la enseñanza de la lengua materna en la producción de textos llevaría a los educadores a tomar la palabra de los educandos como la referencia adecuada al momento de saber cuáles caminos recorrer en tal proceso de enseñanza-aprendizaje; sea para profundizar sobre los modos de hablar o sea para reflexionar sobre los hechos de los cuales se habla en los enunciados/textos.

Por eso, es fundamental que en el momento de estudiar la lengua se consideren las relaciones intersubjetivas, ya que son estas las que demandan la respuesta activa del otro, su contra palabra. De manera que las relaciones dialógicas con los enunciados ya-proferidos (por los otros) y el aspecto del enunciado no se pueden ignorar porque, al hacerlo, llevan “[...] al formalismo y a la abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida” (BAJTÍN, 1999, p. 251). Y es justo eso lo que buscamos recobrar para la intercomprensión, ya que es ese vínculo lo que detona la expresividad. En las palabras de Bajtín (1999) “[...] solo el contacto de la lengua con la realidad que se da en el enunciado es lo que genera la chispa de lo expresivo [...]” (p.277).

De ese modo, el estudio de las formas de la lengua debe enfocarse en la alternancia de los sujetos hablantes, en las formas típicas del género donde se materializa el enunciado/texto y en su expresividad (índice de valor). Debido a que el enunciado/texto siempre tiene un diálogo con otros enunciados ya proferidos, por eso, resulta ineludible estudiarlo de manera situada, en el tiempo, en el espacio y en la situación de interacción (y su propósito) en la cual fueron materializados y en donde están insertos los hablantes. En otras palabras, es imprescindible también considerar la dialogicidad concretizada en los enunciados/textos, ya que estos son el reflejo de las condiciones de interacción y actuación verbal de cada esfera de la actividad humana, y a su vez, de la singularidad, al hablar o escribir, de cada interlocutor que se asume como tal (BAJTÍN, 1999). Por lo que resulta necesario establecer cuáles son las implicaciones en la concepción de lenguaje y sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua materna si adoptamos este referencial.

Al comprender el lenguaje y el sujeto que lo utiliza, dentro de la interlocución, es necesario comprender la interacción, la historicidad y la subjetividad de los sujetos como constituidoras de sentido, y el lenguaje como el instrumento mediador de esas constituciones, tanto de los sentidos como de la subjetividad de los sujetos y su interpretación desde su lugar histórico. La importancia de atender lo antes mencionado, así como los diversos saberes que poseen y activan los estudiantes dentro del proceso interlocutorio, resulta de que, según Koch

y Elias (2015), todos estos saberes inciden en la selección lexical, gramatical, temática, organizacional y estructural del texto, bien como en la selección del género adecuado para la interacción. Siendo así, mediar la práctica de análisis lingüística bajo la perspectiva del enunciado/del texto, presupone direccionarnos en el estudio del uso de la lengua hacia la interlocución, haciendo parte de ese trabajo la reflexión constante sobre los contextos de producción o circunstancias de la escritura, así como los contextos de uso o circunstancias de la lectura para contribuir al desarrollo de la competencia metagenérica (KOCH; ELIAS, 2015).

Dicho esto, proseguimos a dar cuenta del objetivo de este trabajo. Por eso, en la próxima sección, pretendemos reorientar la unidad 1 del libro en cuestión, sustentándonos en lo antes expuesto. Para ello, primeramente, describiremos, de manera general, las secciones que componen la unidad 1 para, de paso, proseguir a describir y sustentar la reorientación propuesta.

UN RECORRIDO INTERLOCUTIVO PARA LA UNIDAD 1

La unidad 1 del libro didáctico *Sueños y palabras 8º* (CARRASQUILO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000) está compuesta por las secciones de lectura, teoría literaria, redacción, semántica, gramática, ortografía, repaso y técnicas de estudio. Por cuestión de relevancia, las últimas dos no serán reseñadas. También, el libro cuenta con un proyecto de periódico mural.

En las actividades de lectura, se objetiva que las mismas “sirvan de punto de partida para el desarrollo de las actividades, además de preguntas de comprensión y análisis. El vocabulario nuevo aparece definido en un mini glosario al pie de cada página” (CARRASQUILO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). No obstante, es preciso señalar aquí que ese vocabulario se muestra con definiciones y sentidos de diccionario, ya predeterminados. Por lo tanto, no se focaliza como una negociación y construcción de sentidos en el proceso interlocutorio autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015). El análisis propuesto en dichas actividades se encamina a que el estudiante identifique los temas tratados, los comportamientos de los personajes, etc. Dicho esto, nos parece que este tipo de actividad se enfoca en lo que Bajtín (2002, p.68) llamó “personalidad pasiva” (del creador/contemplador), organizada a partir del exterior, es decir, “organizada partiendo del personaje, del hombre-

objeto de una visión artística, física y moralmente determinada” (Traducción nuestra)¹⁰. De esta manera, se elimina la posibilidad de que los alumnos, participen activamente de la contemplación de la obra, encarnando, comprendiendo, desde su interior y sus valoraciones de mundo, todas las posibles construcciones de sentido producto de la interlocución autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015).

Por otra parte, en la sección de teoría literaria se busca “presentar la teoría, estructura y análisis de los géneros literarios, además de la historia literaria con movimientos, autores y obras más relevantes” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Esta sección de la unidad no tiene textos para leer. De hecho, la conceptualización literaria se da fuera del texto, en forma de definiciones. Así, se puede percibir que la teorización y el estudio mismo de los textos literarios no son concomitantes, sino, separados y abstraídos de la realidad y el propósito que propiciaron su materialización. Por lo tanto, confirmamos que el libro se fundamenta en una concepción de enseñanza conceptual sobre literatura. Un ejemplo de lo antes mencionado se ve en la figura 1.

Figura 1: Sección de teoría literaria

Mano puede ser:

 una mano humana

 una mano de guineo

Recursos literarios

Los escritores construyen el lenguaje literario utilizando **figuras literarias**. Hay dos clases de figuras literarias: las que afectan o cambian el significado, y las que afectan el ritmo y la musicalidad.

Observa los siguientes ejemplos. ¿Qué afectan? ¿El significado, o el ritmo y la musicalidad?

*R con r cigarro, r con r barril,
rápido corren los carros
por las vías del ferrocarril.*

Popular

Tronad, tambores; vibrad, maracas.

Luis Palés Matos
(puertorriqueño)

Todos los ejemplos anteriores afectan al ritmo y a la musicalidad. Fíjate que los autores repiten letras o sonidos para crear sensaciones del mundo que nos rodea. En el primer ejemplo, la repetición del sonido de la *r* y de la *rr* quiere recrear el sonido del tren.

Intenta descifrar qué sensación intenta crear el autor en el otro ejemplo. ¿Sabes cómo se llama esa figura literaria?

Aliteración: repetición de una misma letra o sonido para recrear una sensación.

Mira este otro ejemplo:

El tic tac del reloj no me dejó conciliar el sueño.

¿Qué significado tiene la expresión **tic tac**? Acertaste; está imitando el sonido del reloj.

Onomatopeya: consiste en imitar sonidos de objetos, de animales o de elementos de la naturaleza.

Fuente: *Sueños y palabras 8º* (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000)

¹⁰ Originalmente: “organizada partindo do personagem, do homem-objeto de uma visão artística, física e moralmente determinada” (BAKHTIN, 2002, p.68).

Esa actitud antes señalada, olvida que: “[...] una comparación o metáfora se apoyan en la unidad de una actividad de evaluación [...]; la unidad es creada no por el pensamiento lógico, sino por el sentimiento de una actividad valorizante” (BAJTÍN, 2002, p.65, traducción nuestra)¹¹. Podemos añadir, como afirma Medviédev (2012, p.206) que:

[...] es preciso tener en vista que cada elemento separado de la obra es una conexión química entre forma y contenido. La evaluación social es aquel denominador común al cual se reducen el contenido y la forma en cada elemento de la construcción (Traducción nuestra).¹²

Por lo mismo, es esa evaluación social, o actividad valorizante en la construcción artística que se ignora, su orientación como acto de la vida y la orientación de ese acto en la vida. Debido a que, como bien expresa Medviédev (2012): “Esos elementos son apenas distribuidos o combinados de modo diferente de acuerdo con obras y escuelas diferentes” (p. 207, traducción nuestra)¹³. Al final, es un conjunto de información que el alumno recibe, valorizada y significada de manera específica. Por eso, consideramos que este tipo de orientación de enseñanza coincide con la visión formalista de los estudios literarios que, según Medviédev (2012, p.206),

[...] presuponen como existente la fabulación, el protagonista y el problema. Al ignorar el contenido interior de ese material preexistente, se interesan apenas por su disposición externa y composicional en el plano de la obra. Pero, hasta en ese plano es separado de las condiciones sociales de su realización (Traducción nuestra).¹⁴

Por otro lado, la actividad de redacción tiene como finalidad “llevar al alumno a desarrollar sistemáticamente las destrezas básicas de redacción” (CARRASQUILLO;

¹¹ Originalmente: “[...] uma comparação ou metáfora apoiam-se na unidade de uma atividade de avaliação, isto é, a ligação inclui aspectos entonacionais das palavras [...]; a unidade é criada não pelo pensamento lógico, mas pelo sentimento de uma atividade valorizante” (BAKHTIN, 2002, p.65).

¹² Originalmente: “[...] é preciso ter em vista que cada elemento separado da obra é uma ligação química entre forma e conteúdo. Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo. A avaliação social é aquele denominador comum ao qual se reduzem o conteúdo e a forma em cada elemento da construção” (MEDVIÉDEV, 2012, p.206).

¹³ Originalmente: “Esses elementos são apenas distribuídos ou combinados de modo diferente de acordo com obras e escolas diferentes” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 207).

¹⁴ Originalmente: “[...] pressupõem como existente a fabulação, o protagonista e o problema. Ao ignorar o conteúdo interior desse material preexistente, interessam-se apenas por sua disposição externa e composicional no plano da obra. Porém, até mesmo esse plano é separado das condições sociais da sua realização” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 206).

ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Así, en esta unidad 1, dicha actividad consta de un conjunto de preguntas dirigidas, para ser redactadas y luego ser organizadas en forma de un texto autobiográfico. El otro ejercicio de redacción, que será mostrado adelante en la Figura 2, requiere que los estudiantes llenen los espacios en blanco con información real. Como afirma Brito (1984), en su mayoría, la gran dificultad con la que se encuentran los alumnos está relacionada con que los trabajos de redacción escolar no toquen el asunto de la interlocución, así, el estudiante tiene el gran reto de no saber para quién habla, o hablar para nadie.

Según abordada en esta sección, todos los alumnos tendrían la misma estructura del texto, con información diferente de la vida de cada uno, pero con las mismas estrategias de decir. En este caso, de decir a nadie, puesto que no tienen interlocutor potencial ni real, no tienen qué decir pues solo responderían preguntas dirigidas. Y es justo esto lo que convierte esta actividad en una redacción y no en una producción textual real¹⁵, ya que, según afirma Gerdali (1997), para producir un texto hace falta tener qué decir, a quién decírselo, cómo decírselo a ese alguien y asumirse como locutor que se compromete con lo que dice. Por otra parte, en esta redacción no hay ninguna posibilidad para que los alumnos se asuman como autores y puedan realizar acciones con y sobre el lenguaje. Lo que provoca que se anule la posibilidad de creación de novedades para mostrar una realidad distinta, para trasladar nuevos sistemas de referencias advenidos de la activación de los conocimientos discursivos, pragmáticos, lingüísticos, culturales, históricos, etc., (KOCH; ELIAS, 2015) que movilicen los estudiantes y profesores.

Con la sección de gramática, se pretende “desarrollar los conceptos gramaticales, semánticos y ortográficos para producir las normas que lleven a los estudiantes a hacer uso correcto de su idioma” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Siguiendo ese objetivo, los asuntos discutidos están relacionados con signo lingüístico, significado, significante. Partiendo de esto, afirmamos que esta sección contiene teoría lingüística pura, siendo así, una actividad completamente conceptual en la cual el estudio gramatical no se fundamenta en el uso del lenguaje, sino en el estudio sobre conceptos de la teoría lingüística.

¹⁵ Con esto, nos referimos a la diferenciación que establece Gerdali (1984;1997) entre redacción y producción textual. Para este autor, la primera, se refiere a la simulación de la escritura, a escribir para cumplir con un deber de la escuela, escribir en la escuela para la escuela. Ya, la segunda, se refiere a establecer un proceso interlocutivo real en el cual el alumno tenga qué decir, a quién decírselo, cómo decírselo y que además, se constituya como locutor en ese proceso, como sujeto que dice a quien dice, con las estrategias de decir adecuadas a la interacción que encarna.

Por otra parte, la sección de ortografía tiene como fin “atender las destrezas de ortografía, desde los signos de puntuación hasta la escritura de palabras de ortografía dudosa” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Como afirma Geraldi (1987), “[...] una cosa es saber sobre la lengua, esto es, dominar las habilidades de uso de la lengua en situaciones de interacción, entendiendo y produciendo enunciados, percibiendo las diferencias entre una forma de expresión y otra” (p.47, traducción nuestra).¹⁶ Otra muy distinta es demostrar el dominio de metalenguajes. Dicho esto, cabe entonces en esta sección, exponer el encaminamiento propuesto para la unidad 1 del libro en cuestión.

Primeramente, proponemos que en las secciones de lectura, redacción y teoría literaria se integre la práctica de análisis lingüístico, pues dentro de la misma los asuntos de gramática, ortografía, así como las particularidades de los géneros del discurso pueden ser tratados. Así mismo, estableciendo como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y, el resto de las actividades dentro de la unidad, la producción textual de los alumnos. Pues, como ya expusimos sobre la propuesta de Geraldi (1997), establecer como eje central de la enseñanza de la lengua materna la producción de textos, nos direccionaría a la referencia adecuada al momento de saber cuáles caminos recorrer en tal proceso de enseñanza-aprendizaje; teniendo como objetivo la superación constante de las estrategias de decir de los estudiantes.

De esa manera, esto repercute en la apropiación, de nuevos modos de comprensión y producción de la realidad materializados en las nuevas interacciones verbales a las que los estudiantes se aproximen en la sala de clases. Puesto que, los enunciados/textos son producto de distintas interacciones verbales, en las cuales, cada sujeto, trae su horizonte valorativo sobre la realidad dada, en un proceso de negociación y creación de sentidos, demandando siempre la respuesta activa del otro (BAJTÍN, 1999; VOLOCHINOV, 1992; MEDVIÉDEV, 2012[1972]). Por esto corroboramos la relevancia de la PAL propuesta por Geraldi (1997) para el contexto estudiado.

Debido a que la sección de redacción está relacionada con la escritura de una crónica de un día especial, consideramos que la primera unidad del libro debería enfocarse en trabajar con el género crónica. Sin embargo, en ninguna de las actividades de la unidad, se expone a los

¹⁶ Originalmente: “[...] uma coisa é saber sobre a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1984, p. 47).

alumnos al género. Esta actividad de escritura para la escuela es, evidentemente, una redacción, no una producción textual real. Dado esto, consideramos que la misma, más que una crónica, es un ejercicio de llenar blancos. El resto de la tarea consiste en organizar esa información copiando el esquema dado, como se muestra en la figura 2.

Figura 2: Actividad de redacción de una crónica

Elabora tus preguntas para que obtengas una redacción dirigida. Intercambia la redacción dirigida con otro(a) estudiante. Edita la redacción.

Redacción dirigida... Crónica de un día especial

Selecciona una fecha, actividad, conmemoración o sencillamente un día de tu vida para que lo conviertas en uno especial. Presta mucha atención a las preguntas que se presentan y trata de contestarlas con la mayor corrección y descripción posible. Si lo haces, al final tendrás la crónica de un día especial. Llena los espacios en blanco con información real; puedes modificar lo que no aplique en tu caso. ¡Adelante!

Crónica de un día especial

Así comienza mi historia. El día más especial de mi vida fue
 . La fecha _____ y la hora _____ forman parte de mi
 recuento. Recuerdo que ese día me levanté _____ y después de
 desayunar tuve que _____. A esa hora, temprano en la mañana,
 (sabía, no sabía) lo que me iba a ocurrir _____. ¿Quiénes conocían
 este dato? Quizás _____; ¿Lo conocía yo? Puedo asegurar que
 iba a convertirse en el mejor de mi vida.

El día transcurrió del siguiente modo _____ recuerdo que
 _____ y también _____. Digo que fue éste el día más especial de mi
 vida porque _____; No imaginaba que _____ ni tampoco que _____,
 pero así pasó.

Agradezco a _____ por todo lo ocurrido, especialmente por
 _____ y por _____. Nunca olvidaré _____ y llevaré por siempre
 grabado _____.

Ahora entenderás lector, por qué es éste y no otro, mi día tan
 especial. Sólo puedo añadir que _____.

Fuente: Sueños y palabras 8º (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000)

Por el contrario, implicar la práctica de análisis lingüístico, tal como sugerido, en las secciones de redacción y lectura, requeriría atender la alternancia de quienes se enuncian y examinar las relaciones intersubjetivas en ese tipo de interacción, en el cual se comprometen los sujetos al construir y negociar sentidos de manera dialógica. Es decir, fomentar las diversas interacciones entre autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015). Porque, la práctica de análisis lingüístico, en ambas actividades, abordando también el género, incidiría en la comprensión y producción de textos de manera que amplíe las referencias, tanto del mundo, como de los modos de posicionarse y responder a él a través del uso del lenguaje, porque la

misma: “[...] no es una simple corrección gramatical, permite a los sujetos retomar las intuiciones sobre el lenguaje, aumentarlas, tomar consciencia de ellas [...]” (GERALDI, 1997, p.217, traducción nuestra).¹⁷

Por consiguiente, esta práctica propiciaría en tales reflexiones la emergencia de actividades lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas de sujetos socio-históricamente situados, que puedan repercutir en la eventual producción textual de una crónica real. Debido a que el proceso de producción textual de la crónica real, objetivaría que los alumnos realicen acciones con y sobre el lenguaje que les posibiliten ampliar sus horizontes valorativos y les permitan traer su voz al espacio escolar para posicionarse como entes socio-históricos. En este recorrido los profesores podrían conducir a los alumnos a encontrar referencias pertinentes para su trabajo, en la revisión de sus escritos, entablando un proceso de interlocución real con ellos.

En ese proceso, tanto el educador como los aprendices investigarán, a través de la práctica de análisis lingüístico, las estrategias de decir estables y recurrentes en los textos estudiados, así como las novedades que se puedan percibir en cada uno de ellos. Podrían procurarse crónicas reales para identificar en las mismas estrategias de referenciación, coherencia, así como modos de estructuración y organización, tanto del género como del texto¹⁸. Pues como afirma Bajtín (1999), los géneros son tipos relativamente estables de enunciados temáticos, composicionales y estilísticos que, además, les corresponden diferentes estilos, en función de determinada esfera de actividad humana, de condiciones determinadas.

Como consecuencia, más que una simple redacción, un texto para la escuela, esta práctica incidiría en los proyectos de decir de quienes aprenden y quienes enseñan. Ya que,

[...] preguntas con base en lo que el alumno dijo no tienen respuesta previamente conocida por el profesor. Las preguntas ya no son preguntas didácticas, mas preguntas efectivas que hacen del diálogo en sala de clases un intercambio [...] La participación del profesor en este diálogo ya no es de contraste, sino de interlocución (GERALDI, 1997, p.179, traducción nuestra).¹⁹

¹⁷ Originalmente: “[...] não é simples correção gramatical de textos [...] permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo, a partir delas, produzir conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 1997, p.217).

¹⁸ Podemos sugerir algunas crónicas sobre problemáticas sociales puertorriqueñas actuales, entre ellas: *Los cinco de Puerto Rico: crónica de un incidente entre taxistas y Uber*, de María Arce; *Puerto Rico: la fiesta de Óscar: crónica de un año de lucha*, de Luis Díaz.

¹⁹ Originalmente: “[...] perguntas formuladas com base no que disse o aluno não tem resposta previamente conhecida pelo professor. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do

En esta marcha, las cuestiones ortográficas y gramaticales podrían trabajarse perfectamente en las actividades de revisión de los textos de los alumnos, así como en el momento reflexivo de la lectura comprensiva, en la interacción autor(es)-texto(s)-lector(es). Consideramos que, sería en estas prácticas en donde realmente tales asuntos cobrarían verdadera relevancia; porque se suscitarían partiendo de las necesidades de los alumnos, con enfoque en la superación constante de las estrategias de decir de ellos mismos.

De igual modo, se aplicaría también a la sección de teoría literaria, en la que se podría dar paso a la reflexión de las particularidades de los géneros estudiados en sala de clase. Buscando a qué responde, a quién se dirige, por qué se dirige a ese alguien de esa manera, cómo está estructurado y organizado ese discurso, así como en qué momento, época, espacio y esfera de actividad humana fue concretizado. Las particularidades de este género podrían verse en el estudio de la crónica literaria *El entierro de Cortijo*²⁰.

Aunque en este trabajo nos restringimos a una sola unidad del libro, consideramos que cada uno de los géneros podría ser tratado visando la producción final del periódico mural, yendo más allá de géneros estrictamente literarios. Este objetivo le daría efectividad al proyecto de decir de los estudiantes, pues estarían inmersos en actividades reales de uso del lenguaje. A cada unidad un género, un texto, un gestor distinto de investigación y análisis en la búsqueda. No solo de recursos expresivos adecuados para cada género, sino también de la información que sea relevante en cada esfera de la actividad humana como para llegar a ser objeto de discurso en la misma, y de cómo estas diversidades coexisten y dialogan en el mundo socio-histórico real en el que vivimos hoy. Así, los alumnos se convertirían en protagonistas de sus proyectos y los profesores en guías que acompañan, estimulan, aprenden, direccionan, fomentan, crean y recrean otras posibilidades junto a sus estudiantes.

Finalmente, luego de haber dado cuenta del objetivo de este estudio y haber trazado otro camino posible, partiendo de la producción textual de los alumnos e integrando a la misma y a las actividades de lectura la práctica de análisis lingüístico, en la siguiente sección proseguimos a exponer las consideraciones finales de este estudio.

diálogo de sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado [...] A participação do professor neste diálogo já não é mais de aferição mas de interlocução” (GERALDI, 1997, p.179).

²⁰ Esta crónica se destaca como una de las crónicas literarias puertorriqueñas más importantes de la literatura nacional.

CONSIDERACIONES FINALES

Al considerar la promoción de “una formación integralmente que redunde en educandos críticos y participativos” (DEPR, PE, 2017), como la finalidad del Programa de Español del DEPR, creímos pertinente rever el contexto objeto de este trabajo en diálogo con los aportes teórico-metodológicos que nortearon el estudio. En este caso, nuestro objetivo no estuvo ligado al interés de que los alumnos puertorriqueños logren llegar a los estándares impuestos por las pruebas estandarizadas. Por el contrario, el propósito de este estudio estuvo vinculado con que los estudiantes puedan comprender y posicionarse en el mundo en las más diversas interacciones comunicativas, resonando su respuesta. Redundando así en educandos críticos y participativos en cada uno de los intercambios comunicativos en los cuales se comprometan.

Con esa intención, establecimos el anclaje teórico que encaminaría el estudio, así como algunas implicaciones pedagógico-metodológicas, subsidiadas en dicho anclaje, finalizando con lo que suponen las concepciones de sujeto y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua materna. Luego, mostramos una propuesta de trabajo en la sala de clases, con la unidad 1, estableciendo el trabajo con el género crónica de manera que contribuya a una interlocución real en los procesos de comprensión y producción de textos. De tal modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna sea un espacio de posicionamiento real en el mundo, tanto para los alumnos como para los profesores.

Concluimos que, las implicaciones de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una perspectiva interlocutiva, repercuten en la enseñanza de una gramática donde se enseñen reglas de usos sociales y sus condiciones de aplicación. Una gramática que sea contextualizada, lleve al estudiante, a través del texto, diariamente, a confrontarse con circunstancias de aplicación de las regularidades. Que la misma prevea más de una norma correcta, que sea significativa para la experiencia humana de interacción verbal. Además de eso, que el profesor incentive las transgresiones funcionales u obtenga subversiones de las reglas para que los estudiantes obtengan estrategias de retórica. Finalmente, que el profesor sea alguien con quien el estudiante, investiga, observa, analiza, levanta hipótesis, reflexiona, descubre, aprende y reaprende.

Finalmente, a pesar de la limitación de espacio para reseñar de manera más profunda el estado del arte, tanto de la Lingüística Aplicada, como de los estudios realizados acerca de la

enseñanza del español, como lengua materna, en Puerto Rico, creemos que queda claro el gran camino por recorrer que abre este estudio dentro del contexto puertorriqueño. No hay duda alguna de la urgencia de profundizar la problemática de la enseñanza del español en la isla considerando la interlocución como la generadora de cualquier uso del lenguaje en sociedad.

Referencias bibliográficas:

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. 12º reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 84-153.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Traducción Aurora Fornoni Bernardini. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. El problema de los géneros discursivos. In: **Estética de la creación verbal**. Traducción Tatiana Bubnova. 10 ed. México: Siglo XXI, 1999, p. 248-294.

BRITTO, L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. En Terra de Surdos-Mudo (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984, p.109-120.

CARRASQUILLO, Migdalia López; ÁLVAREZ, Norma I.; BRUGUERAS, Liliana. **Sueños y palabras 8º**: libro de texto. Colombia: Norma, 2000.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. Programa de Español In: **Programas académicos**. Recuperado de: <http://www.de.gobierno.pr/ofrecimiento-academico/221-programas-academicos/1941-programa-de-espanol>. Accesado: 1 de junio de 2017.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. **Marco Curricular del Programa de Español 2016**. Recuperado de: http://www.de.gobierno.pr/files/MARCO_CURRICLAR_ESPANOL.pdf. Accesado: 1 de junio de 2017.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984, p.41-48.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KELEHER, Julia. **Educación evalúa cambios en los currículos**. El Vocero de Puerto Rico. San Juan, PR. Recuperado de: https://www.elvocero.com/educacion/educaci-n-eval-a-cambios-en-los-curr-culos/article_e33f248c-521e-11e7-b685-e7b8c1dcd56.html. Accesado: 13 de junio de 2017.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 31-99.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo y filosofía del lenguaje**. Traducción Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1992, p. 31-138.