REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

El Interaccionismo Socio-Discursivo y sus aportes a La Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera: un Relato de Experiencias

O Interacionismo Sociodiscursivo e suas Contribuições para o Ensino de Espanholcomo Língua Estrangeira: um Relatode Experiências

Sociodiscursive Interactionism and its Contributions to the Teaching of Spanish as a Foreign Language: an Account of Experiences

Amábile Piacentine Drogui (Unespar)
E-mail: amabile.piacentine@unespar.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2484-7850

Resumen: Este manuscrito presenta un relato de experiencias vividas por una profesional del área de español como lengua extranjera en diferentes contextos socio-históricos. La profesora investigadora describe y explica cómo los constructos teóricos y metodológicos del Interaccionismo socio-discursivo (ISD) forman parte de su trayectoria como profesora en la Educación Básica, estudiante investigadora en programas de postgrado y, por fin, formadora de profesores en la Educación Superior. Los ejemplos permiten comprender no solamente su evolución en el transcurso, sino también cómo su actuación, anclada en el ISD, puede contribuir para el desarrollo de las personas con las que interactúa y de los contextos donde actúa.

Palabras clave: Interaccionismo socio-discursivo; Experiencias formativas; Español como Lengua Extranjera.

Resumo: Este manuscrito apresenta um relato de experiências vividas por uma profissional da área de Espanhol como Língua Estrangeira, em diferentes contextos sócio-históricos. A professora pesquisadora descreve e explica como os construtos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) fazem parte de sua trajetória como professora na Educação Básica, estudante pesquisadora em programas de pós-graduação e, por fim, formadora de professores no Ensino Superior. Os exemplos permitem compreender não só a sua evolução ao longo do percurso, mas também o modo como a sua atuação, ancorada no ISD, pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas com quem interage e dos contextos onde se insere.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Experiências formativas; Espanhol como Língua Estrangeira.

Abstract: This manuscript presents an account of experiences lived by a professional in the area of Spanish as a Foreign Language, in different socio-historical contexts. The teacher and researcher describes and explains how the theoretical and methodological constructs of Sociodiscursive Interactionism (SDI) are part of her journey as a teacher in Basic Education, a researching student in postgraduate programs, and, finally, a teacher educator in Higher Education. The examples provide insights not only to her evolution throughout the process but also how her work, anchored in SDI precepts, can contribute to the development of the individuals she interacts with and the contexts in which she is involved.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Teacher education experiences; Spanish as a Foreign Language.

Recebido em: 18/05/2023

Aceito em: 24/08/2023

INTRODUCCIÓN

Mi primer contacto con el ISD ocurrió cuando ejercía como profesora de la Educación Básica[1] de Paraná y participé de un curso de formación de profesores, brindado por la prof.ª Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, en Curitiba. Escuchándola, me interesé muchísimo por la perspectiva de la enseñanza de lenguas mediante los géneros textuales y el desarrollo de capacidades de lenguaje. En 2008 recibí, en una de las escuelas donde impartía clases, el libro *Modelos didáticos para o ensino de língua estrangeira* (Cristovão, 2007). En la introducción de este libro se presentan, de modo resumido, los constructos teóricos del ISD.

En 2010, cuando tuve la oportunidad de retomar los estudios académico-formales, ingresé en un postgrado, nivel de Especialización; en seguida, realicé el Máster, fui aprobada en un concurso para ejercer como docente en la carrera *Letras Espanhol* de la Universidad Estadual del Paraná (Unespar), en la ciudad de Apucarana y, actualmente, estoy en el último año del Doctorado.

Desde el ingreso en la Especialización hasta los días actuales, las lecturas y discusiones de los estudios de Bronckart (2003, 2006, 2022), Dolz, Noverraz y Scnheuwly (2005), Schneuwly (2010, 2022) y de investigadores latinoamericanos como Machado e Matencio (2006), Cristovão (2007), Cristovão e Nascimento (2005, 2006), Cristovão e Stutz (2011), Miranda (2008, 2011), Riestra (2007, 2011) y otros más, sumadas a la perspectiva histórico-cultural de Vygtosky, orientan mi práctica pedagógica e investigativa.

En este relato de experiencias tengo por objetivo exponer cómo los supuestos teóricos y metodológicos del Interaccionismo socio-discursivo (ISD) forman parte de mi trayectoria como profesora en la Educación Básica, estudiante investigadora en programas de postgrado y, por fin, formadora de profesores en la Educación Superior.

1 En Brasil, la Educación Básica abarca la Enseñanza Fundamental I(del primer al quinto año), la Enseñanza Fundamental II (del sexto al noveno año) y la Enseñanza Media (tres años más) o la Enseñanza Técnica (tres o cuatro año de estudios en un área específica de actuación profesional).

1 EL ISD EN MI EXPERIENCIA COMO PROFESORA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En 2010, cuando ingresé en la *Especialización en Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (EELE), de la Universidad Estadual de Londrina (UEL), yo ejercía como profesora de español en dos escuelas públicas, con grupos mixtos (con estudiantes de diferentes niveles escolares) en los que predominaban alumnos de la Enseñanza Media. Realicé una investigación-acción en mi campo de trabajo y tuve como tutora la Prof.ª Dra. Valdirene Zorzo Veloso.

La enseñanza desde los géneros textuales todavía era novedosa; Paraná había formulado las directrices para la Educación Básica (Paraná, 2008) y estas orientan que la enseñanza de lengua extranjera acontezca por medio de los géneros textuales. Me encantaba la idea de impartir clases más significativas para los estudiantes, principalmente involucrándoles en situaciones más cercanas a la realidad de uso de la lengua.

Por eso, para generar los datos, planifiqué, elaboré e implementé una Secuencia Didáctica (SD) con base en el género carta personal. La dinámica consistía en que los alumnos de las dos escuelas, que eran bastante lejanas, se conociesen por medio de cartas. Hice un sorteo en una de las escuelas y empezaron a escribir presentándose y dejando alguna pregunta para el (la) nuevo(a) amigo(a). Yo, la profesora, era el cartero indiscreto que leía las cartas antes del destinatario real. Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Cristovão (2007), Cristovão y Nascimento (2005, 2006) y Dolz, Noverraz y Schneuwly (2005) fueron mis principales aportes teórico-metodológicos para esta praxis.

La experiencia de escribir para un destinatario real, no solamente para que la profesora revisase y evaluase, fue el punto clave de este proyecto. Percibí, claramente, cómo se involucraban con más intensidad, querían escribir correctamente, el interés por los contenidos y revisiones era otro, la reescritura no era hecha para obtener la nota sino para que el destinatario verdadero no encontrase tantos errores y lograse entender el mensaje.

Seguir las orientaciones de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2005) para realizar la SD me hizo comprender la importancia de los módulos, de no tenerlos listos, sino construirlos a partir de los conocimientos y dificultades de los estudiantes. La SD que cumplimos está resumida el recuadro 1.

Recuadro 1: Secuencia Didáctica para el género carta personal

Etapa	Actividades
Puesta en situación	• Presentación del proyecto de conocer a un(a) nuevo(a) amigo(a) por medio de la escritura de cartas en español.
Producción inicial	• Escritura de la primera carta para un destinatario ficticio.
Módulo 1	• Importancia histórica del género carta. • Función de este género en nuestro proyecto (transposición didáctica). • Conocimientos de la estructura del género.
Módulo 2	• Análisis de una carta personal similar a la que iban a producir. • Léxico necesario para iniciar la comunicación mediante este género.
Módulo 3	• Producción de la primera carta para un destinatario real.
Módulo 4	• Corrección conjunta de los errores y valoración de los aciertos. • Escritura y envío de otras cartas, siempre con momentos de revisión.
Producción final	• Escritura y envío de la última carta.
Cierre el proyecto	• Encuentro entre los dos grupos, en una de las escuelas, para que, por fin, se conociesen personalmente.

Fuente: elaboración de la autora

Aunque sea un género en situación de desuso, transportarlo de modo significativo para mis clases resultó un verdadero compromiso para los estudiantes. De la primera a la última carta, los avances fueron perceptibles y esto motivó a los alumnos y a mí. En la producción inicial, la mayoría no puso local, fecha, saludo etc., tampoco supo cómo presentarse por escrito. Los módulos fueron preparados para ayudarlos en este proceso, trabajamos los contenidos lingüísticos siempre pensando en su uso real, es decir, para enviar y responder cartas.

De la producción de la carta ficticia hacia la primera, producida para un destinatario real, cumplimos dos módulos de estudios. En el recuadro 2 les presento un ejemplo de la producción inicial (para sondeo) y de la primera carta enviada por una estudiante (de nombre ficticio Sandra) a un amigo (de nombre ficticio Pedro) de otra escuela, a quien iba a conocer:

Recuadro 2: Producciones de la estudiante Sandra

Producción inicial - ficticia	Primera carta
	Apucarana, 04 de noviembre de 2010.
Como estás tranquilo, ruin, tengo una noticia. *Estoy mucho feliz aquí na Espanha.* *Estoy con mucho frío.* *Amaña estoy aí.*	*Hola, Pedro.* *Yo escribo desde colégio Vale do Saber, pero estudo en el colégio Santos Dumont, tengo 1,62 m, me gusta estudiar, tengo 15 años de idad, pelo largo, tengo piel blanca, ojos castaños e pelo castaño.* *Cuántos años tiene usted? Tú gusta salir? Usted participó del a agenda jovem? Algunos alunos de tu colegio participaron.*
(ipsis litteris)	*Quiero mucho conocerte un día.* *Sandra* *(ipsis litteris)*

Fuente: elaboración de la autora

Poseer un destinario real cambia el modo como los estudiantes se involucran en una tarea y la convierten en una actividad significativa. El proceso y los resultados de esta investigación se encuentran más detallados en Drogui y Zorzo-Veloso (2012).

Esta mirada hacia la enseñanza a partir de los géneros textuales y de la transposición didáctica organizada mediante una Secuencia Didáctica trajo mucho más sentido a mi ejercicio docente. Desde entonces intento planificar mis clases buscando un objetivo real para que los alumnos se comuniquen usando la lengua española. En los años siguientes, las redes sociales tomaron fuerza y la mayoría de los estudiantes empezó a formar parte de estos espacios de interacción. Las aproveché para crear grupos de diálogo en español, con intercambios sociales y culturales. Asimismo, creamos blogs, videos y páginas web. El ISD, por su conjunto teórico-metodológico, permite que el profesor tenga consciencia de su actuación desde la selección de los contenidos hasta el cierre de un proyecto, abriendo espacio para otro.

Con relación a mis estudios académico-formales, tras defender la Monografía, participé del proceso de selección e ingresé en el Máster.

2 EL ISD EN MI EXPERIENCIA DE INVESTIGADORA EN EL MÁSTER

En 2012, bajo la tutoría de la Prof.ª Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão, empecé el Máster del Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje (PPGEL – UEL). En las reuniones del grupo de investigación, me despertaron profundo interés los estudios de Vygotsky. Me dediqué a comprender mejor los conceptos de interacción y mediación, los instrumentos psicológicos, la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), el desarrollo de los conceptos científicos y de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 2007, 2015). Estudiosos de Vygotsky, como Oliveira (1993), Schneuwly (2010) y Friedrich (2011), también contribuyeron grandemente en mi proceso de internalización de esta teoría psicológica que es base para el ISD.

Con esta estructura, comprender la obra de Bronckart (2003) se convirtió en algo posible y mucho más significativo. Su distinción entre géneros y secuencias textuales, su teoría sobre los mundos discursivos, su modo claro de concebir el contexto de producción de los textos, su definición de acción de lenguaje como unidad de análisis, sumados a la perspectiva de desarrollo de capacidades de lenguaje (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), ampliada por Cristovão y Stutz (2011), constituyeron el aporte teórico-metodológico para la planificación y el análisis de los datos generados mediante un curso de extensión titulado *Géneros digitales y enseñanza de español*, en el que actué como organizadora y tutora.

Este curso posibilitó, a través de la plataforma Moodle, la interacción entre dieciséis brasileños en formación continua, que actuaban como profesores de lengua española en las escuelas públicas de Apucarana -PR o de municipios atendidos por el Centro Regional de Educación (Núcleo Regional de Educação – NRE) de esta ciudad, y dieciséis argentinos que estaban en formación inicial, eran alumnos de las carreras de *Profesorado de Español Lengua Materna y Extranjera* o *Licenciatura en Español Lengua Materna y Extranjera*, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Los conceptos teóricos fueron largamente discutidos a través de foros virtuales educativos. Recursos como diapositivas, viñetas, comics y videos cortos fueron utilizados para fomentar la discusión de los textos científicos. Mientras internalizaban los conceptos, se apropiaban de los esquemas de utilización del género foro virtual. David *et al.* (2006), quienes también consideran al foro virtual como un género, lo in-

cluyen en la categoría de géneros asincrónicos, los cuales se destacan porque brindan más tiempo para la reflexión y elaboración de mensajes, aspecto de gran importancia en las actividades educativas. En los foros virtuales, la interacción suele ser planificada; se permite retomar una lectura y buscar otras conexiones, este proceso puede resultar en aprendizaje. La última tarea del curso fue, en equipos, proponer foros de discusión temática e interactuar como alumnos y también como tutores.

Cuando terminamos el curso, los brasileños nos reunimos en un salón en Apucarana y los argentinos se reunieron en Córdoba, hicimos una videoconferencia por *Skype* para que pudiéramos conocernos, aunque virtualmente, y evaluar el curso. Charlamos por más de tres horas y fue muy gratificante escucharlos comentar lo que aprendieron en el curso, los conceptos teóricos, las perspectivas metodológicas, cómo superaron las dificultades de uso de la plataforma virtual y cómo se sintieron en la actividad de participar de los foros y de proponer uno, interactuando con los participantes.

Tal vez esta haya sido la experiencia formadora más creativa que he realizado. La plataforma Moodle todavía no era muy utilizada y las prácticas en los ambientes virtuales parecían una migración forzosa de las metodologías empleadas en lo presencial. Estudié mucho, investigué los recursos de la plataforma, logré que la UEL actualizase el software para que pudiésemos utilizar la herramienta “agrupamiento” en el curso, busqué adecuar el espacio desde los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Propiciar la interacción entre profesores en formación inicial y continua, de dos países diferentes, mediante un ambiente virtual, reveló que las estrategias para lo virtual deben ser otras, que este lugar exige otros dispositivos didácticos y que lo virtual no sustituye lo presencial, sino que abre nuevas posibilidades.

Analicé los datos teniendo en cuenta los criterios de análisis de las capacidades de lenguaje (Cristovão; Stutz, 2011), los mundos discursivos identificados en los textos (Bronckart, 2003), los géneros como instrumentos psicológicos de mediación (Scnheuwly, 2010) y la interacción como propiciadora de aprendizaje (Vygotsky, 2002).

Los resultados demostraron que: existe una gran posibilidad de desarrollo de las capacidades de lenguaje mediante el foro virtual educativo, siendo las actividades de orientación esenciales para que esto ocurra; el género foro virtual educativo, cuando los individuos se apropian de los esquemas de su utilización, consiste en un instrumento eficaz de mediación; la interacción entre tutora / participante y participante / participante, mediada por el foro virtual, vinculado a otros recursos disponibles en el Moodle, promueve el aprendizaje de contenidos propuestos. Más detalles de esta ex-

periencia de docencia e investigación están disponibles en tres artículos publicados: Drogui (2018, 2019) y Drogui y Cristovão (2020).

3 EL ISD EN EL EJERCICIO COMO FORMADORA DE PROFESORES DE E/LE

En 2013 fui aprobada en el concurso para docente de la carrera de *Letras Espanhol* de la Universidad Estadual del Paraná (Unespar), campus de Apucarana, pero los aprobados fuimos convocados solamente a fin de 2015.

En 2016 comencé a formar parte del plantel docente de la carrera *Letras Espanhol*. Como somos muy pocos concursados, solamente tres, asumí, además de varias asignaturas, múltiples funciones, entre ellas la de coordinadora de prácticas supervisadas.

Había un modelo que estaba sugerido para elaboración de los planes de clase, pero lo fui cambiando, añadiendo otras posibilidades de procedimientos, como la Secuencia Didáctica. Ese mismo año, con dos alumnas que estaban bajo mi supervisión en las prácticas, organizamos una SD para trabajar con el género canción en las clases de español de la escuela pública donde actuaban como practicantes. Las dos alumnas se involucraron significativamente en todo el proceso, desde la puesta en situación hasta la producción final, comprendiendo la importancia de cada módulo para que el resultado fuera positivo para los estudiantes. En esta situación específica, hicimos una adaptación y no solicitamos la producción inicial**.** La puesta en situación motivó de inmediato a los alumnos, puesto que iban a componer una canción y la idea inicial era crear una melodía para grabar un video y subirlo a YouTube. Infelizmente no pudimos hacerlo porque el tiempo de prácticas es demasiado corto, pero el hecho de escribir versos que, al final, culminaron en una producción colectiva, les encantó a los alumnos. Cuando les presentamos la canción, todos se animaron mucho, buscando y mostrándonos cuáles eran sus versos, diciéndonos muy orgullosos “fui eu que fiz esses” (yo hice esos versos). No querían que las practicantes se fuesen, pidieron que las clases seguiesen con ellas.

Una de las practicantes se interesó por profundizar en el tema, unimos la práctica supervisada y la investigación científica. El análisis de los datos se basó en los indicios de desarrollo de capacidades de lenguaje (Cristovão; Stutz, 2011). En 2017, su Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) fue muy elogiado por el tribunal y con re-

comendación de que lo publicásemos. Era el primer trabajo de una estudiante de la carrera que se fundamentaba en algún concepto del ISD. Lo publicamos en un libro (Pinto; Drogui, 2019) y la SD desarrollada está disponible para que otros profesores de E/LE la puedan consultar. Aunque presente problemas y limitaciones, las profesoras en formación percibieron que hay otras maneras de planificar una clase y que la participación de los alumnos puede ser mucho más significativa.

Orientar a esta profesora en formación, tanto en las prácticas supervisadas como en la escritura científica, amplió mi perspectiva del ISD, empecé a incorporar en mi actuación docente comportamientos lenguajeros que despiertan en los estudiantes de la carrera de *Letras Espanhol* la necesidad de sentido en cada acción que planifiquen.

Otra experiencia que quiero compartirles consiste en, una vez más, enfrentar lo nuevo. En 2017 y 2018 tuve la difícil tarea de conducir la reformulación del Proyecto Pedagógico de la Carrera (PPC), logré incorporar, para los grupos de primer año, una asignatura titulada *Comprensión y producción de géneros textuales académicos*, cuyo objetivo principal es contextualizar al estudiante en el campo de actividad universitario, hacerlo percibir que el lenguaje académico posee algunas características muy particulares y que la lectura de los textos científicos exige otra mirada, otro modo de estudio. También contempla ética, plagio y relaciones de poder.

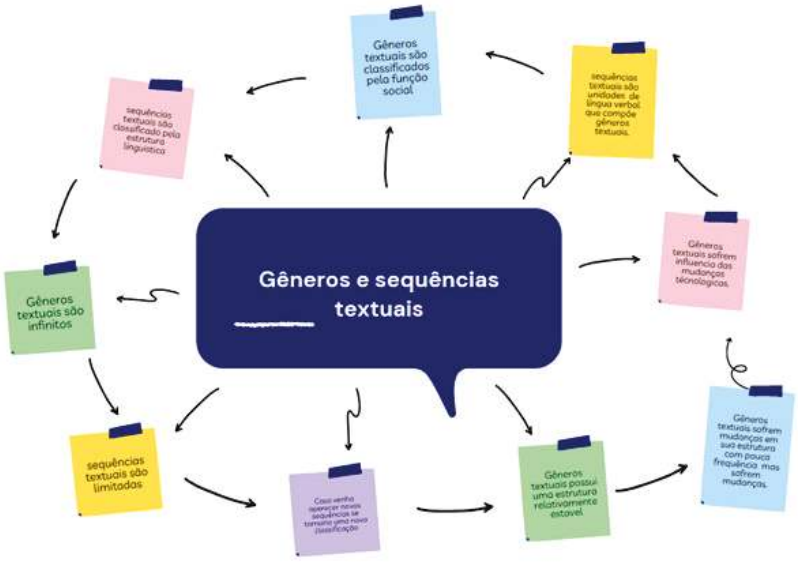
En esta asignatura entran en contacto con modelos de los principales géneros textuales que tendrán que leer o producir, hacen análisis de artículos, de resúmenes científicos, de comunicación oral en eventos, de reseñas y escriben sobre los conceptos que logran o no comprender de las lecturas que hacen. Producen fichas de lectura, resúmenes de estudio, mapas conceptuales y cuestionarios. Lo hacen en lengua materna, puesto que todavía no poseen el bagaje necesario para realizar estas operaciones mentales en español.

Tuve la oportunidad de impartir esa asignatura en 2021 y la vinculé a un proyecto de investigación aprobado por la comisión de ética[2]. Las producciones de los estudiantes evidencian cómo es posible el desarrollo de nuevas operaciones mentales a partir de la interacción y de la mediación viabilizada por los instrumentos que pertenecen al campo donde el estudiante necesita actuar, ser un agente (Bronckart, 2003). Como las clases ocurrieron en línea, a causa de la pandemia, incorporé recursos/instrumentos digitales*: Padlet, Canva, Mindmeinster, Miro, Jamboard, Google forms* y otros.

2 Parecer: 4.702.077

Les comparto, en la figura 1, un ejemplo de mapa conceptual producido por un estudiante (de nombre ficticio José), del primer año, que nunca había usado la herramienta (y que relataba muchas dificultades en el manejo de las nuevas tecnologías de comunicación); además de apropiarse de los conceptos del texto leído, internaliza los esquemas de utilización del artefacto, convirtiéndolo en instrumento.

Figura 1: Producción multimodal del estudiante José



Fuente: elaboración de la autora

Al final del año lectivo, que concluyó en abril de 2022, regresamos a lo presencial y me contestaron un formulario evaluativo, con diecisiete preguntas referentes a los contenidos. En el recuadro 3, traigo respuestas de solamente cinco preguntas, para no ocupar demasiado espacio y tampoco cansarlos. Los nombres que aparecen en el recuadro son ficticios, elegí las respuestas de los tres que primero concluyeron, José es uno de ellos.

Estas respuestas tienen mucho que decir en relación al reflejo que tiene en los(as) estudiantes el modo como trabajamos los contenidos cuando tenemos como soporte teórico-metodológico el ISD. Destaco que los conceptos de Habilidades de Estudio, Socialización Académica y Literacidad Académica son de Lea y Street (2014), teoría a la que es posible unirse sin incurrir en divergencias paradigmáticas, sus constructos no se chocan con los del ISD, por el contrario, convergen.

Recuadro 3 – Evaluación de la asignatura

Pregunta 1 (Autoevaluación)	**Después de las experiencias de aprendizaje vividas en esta asignatura, ¿cómo evalúas tu desarrollo en relación a la lectura de textos académico-científicos? ¿Qué técnicas/estrategias has aprendido usar?**
Respuestas	*Mi lectura ha mejorado mucho, ahora he aprendido a identificar diferentes tipos de textos, libros, a hacer resúmenes, a saber de qué autor se está hablando, a quitar puntos innecesarios y hacerlo más claro, más objetivo.* (Ana) *Considero que mi desarrollo fue muy relevante, aprendí a leer textos con otra visión, de entender técnicas de resumen y análisis de temas en medio del texto. Antes yo resumía copiando partes, no por conceptos o temas. Los mapas mentales también me ayudaron a memorizar mejor lo que leemos y discutimos.* (José) *En este momento, al leer textos académicos, tengo un conocimiento más amplio, y mayor facilidad de comprensión. Algunas de las técnicas que aprendí para leer textos académico-científicos fueron hacer ficha de lectura usando la citación, el parafraseo y escribir resúmenes que me ayuden en mis estudios.* (Pablo)
Pregunta 3 Habilidades de Estudio (capacidades lingüístico-discursivas)	**Has leído un artículo científico para un curso y, después de la discusión en clase, el profesor te pide que hagas un resumen de estudio. ¿Cómo producirlo? ¿Qué técnicas has aprendido a usar para hacerlo?**
Respuestas	*No hagas un resumen muy largo, sé objetivo, específico, junta en un solo tópico, cosas que aparecen en 10, es importante saber quitar partes innecesarias y hacerlo pequeño, pero objetivo. Aprendí técnicas: supresión, construcción, selección, combinación de tópicos y generalización.* (Ana) *Es importante que uno comprenda el artículo y que pueda resumirlo de la mejor manera, utilizando técnicas de supresión, generalización, selección y combinación de tópicos y construcción. Sin comprender no es posible resumir un artículo, por lo que es importante aclarar dudas con el profesor.* (José) *Un resumen de estudio debe contener los puntos principales de cada tema del artículo, incluyendo palabras y citas que activen nuestra memoria en el futuro, para recordar el artículo y ayudarnos en nuestros estudios.* (Pablo)

continua

Pregunta 7 Socialización Académica (capacidades de acción y capacidades discursivas)	**Tu resumen científico fue aceptado y realizarás una Comunicación oral en un evento. ¿Qué debes observar? ¿Cómo te vas a preparar? ¿Qué recursos puedes utilizar? ¿Qué situaciones debes evitar?**
Respuestas	*El tiempo de presentación, la forma en que lo presentaré, de qué tema hablaré, las herramientas, evitar discursos largos, utilizar adecuadamente el tiempo, elaborar diapositivas específicas y, por supuesto, ser lo más objetivo posible. (*Ana) *Preocuparme por el tiempo, seguir la plantilla propuesta por el evento y las reglas del evento para los comunicadores. Plantearme si esta presentación será presencial u online, por cuestiones más estéticas y también por cuestiones orales, preocupándome de que se escuche bien y en el ambiente, cuando sea online, algo más profesional, no descuidado.* (José) *Preocuparme por el formato que me pedirán para mi presentación, el tiempo que tendré para mi presentación. Debo preocuparme si voy a tener una presentación con apoyo de diapositivas, tener en cuenta si es presencial u online, por el nerviosismo. Debo evitar excederme en el tiempo y leer las diapositivas durante la explicación porque ellas deben ser solamente un apoyo.* (Pablo)
Pregunta 12 Literacidad Académica (Capacidades de significación)	**Con base en nuestras discusiones en el aula y los análisis que hemos hecho, ¿cómo evalúas la jerarquía de títulos (licenciado, especialista, magíster, doctor...) para la difusión de sus estudios en eventos y publicación de trabajos en algunas revistas?**
	Lo evalúo como injusto, porque todos deberían tener el poder de divulgar algo que crearon, sin necesidad de estar junto a alguien de mayor titulación, no le quito el mérito a la persona que estudió y luchó por estar en ese puesto, pero debería dar más oportunidades a los que vienen a mostrar su potencial. (Ana) *Son relaciones de poder y creo que hay dos lados, puntos positivos y negativos. Pueden tener eventos muy importantes para reconocer al doctor o a un magister, pero a veces hay un especialista que trabaja mucho sin la ayuda de su tutor para entregar una gran investigación y el tutor gana un reconocimiento, a veces incluso mayor que quien realmente llevó a cabo la investigación.* (José) *Tiene sus puntos positivos y negativos, positivo porque si la persona tiene un mayor nivel de carrera académica tiene un conocimiento amplio de más contenidos a presentar, pero tiene sus puntos negativos porque termina impidiendo que algunos presenten sus investigaciones y trabajos, por no tener el título requerido en el simposio o revista.* (Pablo)

continua

Pregunta 17 (Evaluación de los contenidos y de la metodología)	**En general, ¿cómo evalúas los contenidos estudiados en este curso? ¿Y los métodos (exposición, interacción en el aula, lecturas, producción, análisis de textos multimodales etc.)? Comenta con ejemplos.**
Respuestas	*Todo lo que aprendimos fue muy interesante, cada clase que pasamos, aprendiendo con resúmenes, cómo identificar un cartel, audiciones, oralidad, los análisis que teni*amos que presentar, fue todo *increíble, son cosas que usaremos para siempre.* (Ana) *Los contenidos estudiados fueron importantes para nuestra vida académica, los resúmenes, mapas mentales, todos ayudan nuestros estudios. Los métodos fueron efectivos porque teníamos experiencia con cada uno de ellos, pudiendo conocerlos y hacerlos.* (José) *Un ejemplo de esto fue nuestro mapa mental, donde ponemos los puntos de manera esquemática solo para reforzar lo que habíamos visto y dejarlos en tópicos. Fue un excelente contenido. Me gustaron los métodos, las tácticas de enseñanza de la profesora*. (Pablo)

Fuente: elaboración de la autora (traducción propia)

Cuando terminaron de contestar, comentaron cuánto habían aprendido en la asignatura y que, pese a la pandemia (que nos hizo sufrir demasiado), el año había sido productivo. Sentí un orgullo muy grande de mis alumnos y del trabajo que juntos realizamos.

Enseñar y aprender desde la perspectiva del ISD exige sentido. Este sentido surge solamente cuando el estudiante no es un espectador del trabajo del profesor, cuando puede actuar. Analizar el contexto donde están actuando, los artefactos/instrumentos de que tendrán que apropiarse, las relaciones de poder, los roles y las reglas es, en mi opinión, el primer paso, tanto para lograr éxito en este lugar social como para proponer o luchar por transformaciones.

A partir de la noción general de actividad propuesta por Léontiev (1979) y de la sociología integral de Habermas (1987), Bronckart (2003) se centra en la “actividad social mediada por la acción comunicativa”. Acción es una “intervención intencional”, es decir, consciente, no es un suceso casual. No es posible analizar las producciones de los estudiantes sin antes comprenderlas como acciones de lenguaje.

Mientras vivencio estas experiencias, siento una gran necesidad de profundizarme en los constructos teóricos del ISD y establecer conexiones con otras lecturas para actuar de modo cada vez más eficaz en el rol que ocupo.

Por eso, en 2019 participé del proceso de selección y fui aprobada para ingresar en el Doctorado del mismo programa de la UEL en que cumplí el Máster, el PPGEL. Lo empecé en 2020 y; en este momento, estoy analizando los datos generados mediante un curso de extensión centrado en el desarrollo de la literacidad académico-científica, *Comprensión y producción de textos académicos en español*. Un gran desafío para mí, como docente investigadora.

CONCLUSIÓN

Este resumen de mis experiencias como estudiante, investigadora, profesora y formadora de profesores demuestra cómo los constructos teórico-metodológicos del ISD pueden contribuir para el desarrollo profesional y humano en el área de enseñanza y aprendizaje de E/LE, desde la Educación Básica hacia la Educación Superior.

Tengo la consciencia de que todavía queda mucho por aprender, pero intento formar parte de ZPDs que me posibiliten el aprendizaje de nuevos conceptos teóricos y promuevan nuevas operaciones mentales. En este momento, estoy particularmente interesada por comprender qué acciones pedagógicas e instrumentos mediadores pueden favorecer la apropiación de los esquemas necesarios para actuar en el campo de actividad académico, asimismo, identificar factores externos e internos que inciden sobre el modo como los(as) estudiantes se comprometen (o no) en el cumplimiento de una tarea, es decir, en qué actividad se involucran. Siempre teniendo en cuenta que

> La tesis central del Interaccionismo socio-discursivo es que **la acción es el resultado de la apropiación**, por parte del organismo humano, **de las propiedades de la actividad social mediada por el lenguaj**e (Bronckart, 2003, pág. 42, traducción y destaque propios).

Más allá de esto, me dedico a la comprensión de los términos lengua y lenguaje para el ISD, con el objetivo de evitar equívocos y divergencias paradigmáticas. Estas cuestiones intervienen en el modo en que leo y produzco textos.

Espero que el hecho de compartirles mi trayectoria haya contribuido, de alguna manera, para nuevas reflexiones en relación a los aportes del ISD y la formación de profesores de español como lengua extranjera.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. *Teorias da Linguagem:* nova introdução crítica. Campinas: Mercado das Letras, 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L; NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais:* Teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos para o ensino de língua estrangeira.* Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L;; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, B. (Org.). *Gêneros textuais:* reflexão e ensino**.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 37-55.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade:* ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*.* Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DAVID, P. B., CASTRO FILHO, J. A., SPINILLO, A. G., SIQUEIRA, R. Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Anais do XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2006.

DOLZ, J., M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 81 -108.

DROGUI, A. P.; ZORZO-VELOSO, V. Ensino de espanhol como língua estrangeira: uma proposta com base no gênero carta pessoal**.** *Identidade Científica*, v. 3, n.2. Presidente Prudente, 2012, p. 77- 92

DROGUI, A. P. Interação no meio virtual e desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). *Gênero (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2018, v. 1, p. 327-349

DROGUI, A.P. Brasil e Argentina: interação no meio virtual e formação (inicial e continuada) de professores de língua espanhola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicad*a, v. 3, p. 1-31, 2019.

DROGUI, A. P.; CRISTOVAO, V. L. L. Interação Brasil e Argentina: tipos de discurso que predominam no gênero fórum virtual educacional. In: ARAUJO, A.L. et. al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina*): pesquisa, ensino e extensão. E-book. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, v. 850, p. 225-250.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotsky mediação, aprendizagem e desenvolvimento*: uma leitura filosófica e epistemológica. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel.* v. 1 e 2, Paris: Fayard, 1987.

LEA, M. R.; STREET. B.V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Komesu e Fischer. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LÓENTIEV, A.N. The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH, J.V. *The concept of Activity in Soviet Psychology.* New York: Sharpe, 1979, p. 37-71.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais & Ensino***.** (org.) 2.ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2003. p. 19-36.

MIRANDA, F. Géneros de textos e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações?. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, Lisboa, p. 81-100, 2008.

MIRANDA, F. Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas. In: RIESTRA, D. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro, 2011, p.116-125

OLIVEIRA, M. K. *Vigotsky:* aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica***:** língua estrangeira moderna. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PINTO, B. M ; DROGUI, A. P. . El género textual música en la enseñanza de E/LE. In: FERREIRA, C.C.; MIRANDA, C.V.M. (Org.). (*Re)visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2020, v. 220, p. 18-3.

RIESTRA, D. Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, v. 4, n. 7, p. 1-15, 2007.

RIESTRA, D. Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, n. 39, p. 191-206, 2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I.L. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, v. 47, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje.* España: Paidós, 2015.