

Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias

Clara Cacciavillani¹
Leticia Colafigli
Laura Regis

Resumen

Este trabajo ofrece los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares” (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Indaga qué tipos de saberes técnicos² requiere un intérprete/escritor novel para interpretar y escribir textos, cuáles son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas y bajo qué adscripciones disciplinares. Hasta el momento, se observa que dichos contenidos responden a los insumos teóricos de la gramática textual. La gramática oracional se articula con ejercicios de reconocimiento de categorías. Los procesos de leer/interpretar o escribir/producir textos se articulan con aprendizajes en torno a los textos y discursos (gramática o lingüística textual), y no tanto con otro tipo de categorías (palabra, oración). Hay poca articulación entre la gramática de los textos y de la oración con los procesos de lectura y escritura.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – gramática

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. CE: cacci Clara@hotmail.com; leticolafigli@gmail.com; lauregis@hotmail.com

² Conocimientos de los que se pueden derivar tecnologías, formas de/para hacer cosas (Feldman, 2004). Si la escritura es una tecnología de la palabra (Ong; 1987), los saberes técnicos son los que permiten que lectores y/o escritores desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

Language Didactics, Training of Readers and Writers and Grammar Teaching: A Map of Identifications, Vacillations and Absences

Abstract

This work offers the first developments of the research project “Technical knowledge about language for the training of new interpreters and writers. A study based on the treatment of discursive and grammatical topics in school textbooks” (FFyH, UNC). It investigates about what types of technical knowledge³ requires a new interpreter / writer to interpret and write texts, which types of technical knowledge are provided in language and literature manuals that circulate in schools and under what disciplinary adscriptions. So far, it can be seen that those contents respond to the theoretical supplies of textual grammar. Sentence grammar is articulated with category recognition exercises. The processes of reading/interpreting or writing/producing texts are articulated with learning about texts and discourses (grammar or textual linguistics), and not so much with other types of categories (word, sentence). There is little articulation between the grammar of texts and sentences with the processes of reading and writing.

Didactics – language – teaching – textbooks - grammar

Introducción. Planteo del problema

En una indagación reciente⁴ realizada por los autores de esta ponencia y su equipo de trabajo, se recuperaron los siguientes tópicos que exponemos de manera sintética a manera de presentación de nuestro trabajo:

- La reforma educativa y curricular de los años 90 significó un verdadero acontecimiento discursivo en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003). En el caso particular de la didáctica de la lengua (DL) y el campo de prácticas de enseñanza del lenguaje (EL) se generaron una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía había provocado produciendo cierto estado

³ Knowledge from which technologies can be derived, ways of / to do things (Feldman, 2004). If writing is a technology of the word (Ong; 1987), technical knowledge is what allows readers and / or writers to develop their work with mastery of what they do.

⁴ Giménez y otros: “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”. Proyecto SeCyT-UNC 2014-2015.

de tensión y fragmentación del campo de la DL. En tanto acontecimiento discursivo, la mencionada reforma educativa permitió organizar esa serie de prácticas y enunciados, hablados y escritos, que desde tiempo atrás venían pugnando por cobrar centralidad tanto en la DL como en la EL.

- En ese acontecimiento discursivo como señalamos a la reforma educativa, los manuales escolares producidos por la industria editorial y de circulación usual en las escuelas determinan desde entonces buena parte de lo que los profesores seleccionan para enseñar y la manera en que lo hacen. Por tal motivo constituye, desde esta perspectiva que siguen las reflexiones de Foucault- un espacio discursivo, es decir, “un lugar lógico de articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003, p. 36).
- Ese espacio discursivo conformado por los manuales escolares que emerge visible y sólido tras la reforma educativa expresa un cuerpo también visible de tensiones entre cuestiones de distinta índole; entre ellas, una tensión en la naturaleza misma de los objetos lingüísticos que se proponen para su enseñanza. Esta tensión está dada entre algunos objetos que obedecen a una perspectiva estructural o formalizante en los estudios sobre el lenguaje y otros que responden a una epistemología pragmática que focaliza la variabilidad y/o historicidad propia del lenguaje. Podríamos decir, entonces, que el acontecimiento discursivo expresado por la reforma educativa argentina de los años de 1990 puso en tensión dos epistemes ciertamente opuestas: una que focaliza aspectos estructurales, componenciales u organizativos del lenguaje tanto superficiales como profundos, de carácter más o menos formal o formal-cognitivo, y otra que asume la contingencia y el caos propio de los objetos naturales o sociales.
- En el terreno de la DL se asentaron con mayor fuerza las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los textos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1980, 1988, 1990, 1995; Adam, 1997), ganando visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad constitutiva de estos objetos ya que los textos o discursos son básicamente unidades culturales inestables sometidos a la dispersión inherente de la praxis humana (Bajtin, 1997; Bernández, 1982; Halliday, 1982; Hassan, 1972). Aun cuando ha cambiado visiblemente la agenda de la DL las perspectivas dominantes en la EL ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas estructurales o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.

- En ese cruce de diferentes lógicas disciplinares –por un lado, una que podríamos llamar provisoriamente estructural y formalizante, interesada por los aspectos normativos o regulares del lenguaje y otra que podría denominar también provisoriamente pragmática/funcional interesada más que todo en el lenguaje como praxis cultural y semiótica- interesa preguntarnos qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de viejas y nuevas agendas en la EL: la gramática. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa sigue siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores).
- En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”, es decir un conocimiento sobre “formas o procedimientos para que los hablantes, lectores o escritores puedan hacer cosas con el lenguaje”.

Gramática y enseñanza de la lengua: Discusiones actuales

En un ilustrativo texto María Pilar Gaspar y Laiza Otañi (2001) señalan la particular historia que la gramática ha tenido como objeto de conocimiento y enseñanza escolar.

Sin dudas, la historia de la gramática y la enseñanza de la lengua nace signada por el deslumbramiento mismo de la lingüística moderna frente a la constitución del sistema de la lengua como objeto excluyente de estudio. La atención dominante sobre las unidades y niveles que articulan la estructura de la lengua llamaron la atención no solo de investigadores y estudiosos del lenguaje durante buena parte del siglo XX sino también de didactas y profesores. Durante buena parte de su historia el conocimiento inmanente del sistema lingüístico en la versión que fuere (lógico-tradicional o estructuralista moderno) se impartió como conocimiento legítimo en las escuelas argentinas.

Ese deslumbramiento por la gramática y lingüística científicas tuvo su particular versión escolar con un apego casi excluyente al análisis morfosintáctico y oracional, sobre todo, y a las teorías del aprendizaje de corte conductistas que promovían la repetición y el refuerzo como matrices del trabajo cognitivo. Si se analizan los manuales escolares de buena parte del siglo XX hasta los años de 1990, la dominancia del análisis morfológico (clases de palabras) y sintáctico oracional parece evidente, matizado con pinceladas de semántica clásica o estructural (Marín, 1999).

Ese encantamiento que definen las autoras entra en crisis a partir de la constatación de que el conocimiento pormenorizado del sistema lingüístico y la repetición del análisis

oracional como tarea escolar dominante de la enseñanza de la gramática, no mejoraba per se las habilidades de los estudiantes para comprender mejor los textos que se le brindaban en la escuela ni para producir los escritos requeridos en la vida social o escolar.

Es así como ese deslumbramiento deja lugar a otro momento significativo de la historia de la gramática como contenido de enseñanza en la escuela: el de un brusco achicamiento (cuasi desaparición en algunos casos) que redujo su dominancia, limitó sus alcances a ejercicios sintácticos extemporáneos y puso a otros objetos lingüísticos (los textos o discursos) en el centro de la escena.

Ese “final de romance” tal como señalan las autoras entre la escuela, la enseñanza de la lengua y la gramática tuvo, como todo final, versiones diferentes: desde la dura crítica a la gramática como contenido de enseñanza y el ataque explícito a su utilidad pedagógica frente a nuevos paradigmas preocupados por formar usuarios competentes del lenguaje o lectores y escritores, hasta la defensa irrestricta de su enseñanza frente a un panorama lingüístico muy complejo del cual poco o nada se sabía: no todos los profesores comprendían las perspectivas discursivas, textuales, funcionales y pragmáticas con que la DL se entusiasmaba y se aferraban a la vieja agenda. En el medio de ambos extremos se ubicó una perspectiva que algunos autores denominan “incidental” en la enseñanza de la gramática que convoca los saberes lingüísticos formalizados o gramaticales para “reparar” los incidentes de la práctica de leer y escribir; la función de la gramática “solo” para reparar los textos que se escriben (revisarlos y corregirlos) pareció ser el camino intermedio entre su defensa irreflexiva (enseñarla a toda costa sin saber por qué) y su exclusión radical (no enseñarla nunca más...y reemplazarla por otros objetos de conocimiento).

Actualmente, una mirada productiva para la enseñanza de la gramática trabaja sostenidamente en la idea de que la gramática es la base excluyente para la reflexión metalingüística; es la que permite acceder no solo al conocimiento del sistema gramatical en sí (inmanente) sino a buena parte del conocimiento que los lectores y escritores necesitamos del lenguaje para enfrentar la complejidad de tales prácticas (leer y escribir textos). La enseñanza de la gramática orientada a la comprensión de unidades lingüísticas complejas, necesario, por cierto, pero no suficiente (ni el único conocimiento válido por cierto) debería estar orientada o reconocer como horizonte la comprensión y producción de los textos o discursos sociales.

Entre otras tantas cuestiones, y solo a manera de ejemplo de una extensa serie, suelen destacarse el valor primordial de la reflexión gramatical para la producción de textos cohesionados que organicen ideas o tópicos entorno a un tema; para diferenciar modos e intencionalidades de enunciación diferentes conforme a la presencia o no de los sujetos gramaticales o del uso de la voz verbal correspondiente; para comprender los matices temporales de las narraciones de hechos acontecidos (lo pasado, lo anterior a lo pasado, lo que pasó y sigue pasando); para la detección y tratamiento de las ambigüedades que empañan los significados de los discursos, etcétera.

La gramática como conocimiento técnico

En nuestra indagación retomamos este último sentido pedagógico para la enseñanza de la gramática, en tanto “conocimiento técnico” que organiza una serie de saberes “para hacer cosas con el lenguaje”.

En un esclarecedor texto Daniel Feldman (1999) plantea que hay dos tipos de teorías en educación: teorías cuya influencia sobre la práctica pueden derivarse rápidamente ya que de ellas se pueden derivar “tecnologías”, es decir manera de hacer cosas e influir directamente en las acciones pedagógicas. Otras teorías, sin embargo, son iluminadoras de la práctica en tanto permiten mejorar la comprensión que tenemos de lo que acontece en ellas, pero de las cuales no se pueden derivar directamente formas de intervención. De todas maneras, aclara el autor, el impacto de cada teoría en educación dependerá siempre del uso interesado que se haga de ella.

Si transferimos esta reflexión al ámbito de la DL podríamos pensar que hay básicamente dos tipos de teorías lingüísticas que podrían articularse con la EL: un tipo de teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares del lenguaje (como por ej. las teorías sobre la cohesión textual o las estructuras de los textos, entre otras); de estas teorías podrían derivarse efectivamente algunas “tecnologías de uso” es decir “formas o procedimientos para hacer cosas con el lenguaje”: los lectores pueden comprender mejor sus textos a partir de comprender cómo están cohesionados o qué estructura tienen; o los escritores pueden cohesionar mejor los suyos o darle forma definida a sus escritos.

Pero cabría pensar en otras teorías que si bien permiten comprender mejor la complejidad del lenguaje no se podrían derivar de ellas decisiones o herramientas directas para el uso de la lengua, de no mediar un uso específico y deliberado al respecto. Pensemos, por ejemplo, las teorías sobre la variación social del lenguaje: los usuarios no necesitamos conocerlas para variar el lenguaje cuando lo usamos en uno u otro contexto; conocerlas incrementaría nuestros saberes reflexivos más que nuestros conocimientos técnicos.

En resumidas cuentas, hay teorías que aportan conocimientos técnicos sobre el lenguaje con los cuales los lectores y escritores ganaríamos mucho para mejorar nuestra comprensión y producción de textos si alguien nos las enseñara. La pregunta, por tanto, es: qué tipo de saber constituye el gramatical o qué tipo de uso se hace de ese conocimiento en las prácticas gramaticales en la escuela (al menos, desde las prescripciones de los manuales); dicho de otra manera, para qué se enseña gramática: para comprender los modos de descripción gramatical alcanzados por la ciencia lingüística o para contar con un saber instrumental efectivo para comprender y producir mejor con el lenguaje.

Según Elena G. Ciapuscio (2002) “la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela”; la primera gran reducción la constituyó la enseñanza exclusiva de la sintaxis y dentro de este campo el uso abusivo del análisis gramatical oracional como único contenido de enseñanza.

Para la autora, se hace necesario repensar la naturaleza cognitiva misma del proceso de producción textual, sus fases constitutivas así como la excesiva concentración de estos modelos (al menos en sus versiones escolares) en los procesos de planificación y revisión, quizás porque son los procesos que más huellas dejan en el método de “hablar en voz alta” mientras se escribe. Sin embargo, esta concentración ha desatendido un proceso clave de la producción: la textualización, es decir, el momento en que el escritor “traduce” los planes previos en lenguaje codificado y en el que pone a prueba todos sus conocimientos lingüísticos (gramaticales, textuales, discursivos, pragmáticos).

Este “descuido” del proceso de textualización ha llevado a muchos investigadores en DL a insistir en el protagonismo de la gramática sólo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando alguien reflexiona sobre el texto que ha producido para enfrentar su versión final. De esta manera, subraya Ciapuscio siguiendo Wrobel el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a ‘corrección formal’, ‘reglas de ortografía’, ‘estructuras correctas’, ‘reglas de la normativa’, es decir, lo propio de un corrector de estilo más no el de un productor de lenguaje.

Las perspectivas actuales en la investigación que analiza la autora

en lugar de considerar las revisiones de textos exclusivamente como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, es decir, como modificaciones de textos ya manifestados (...) afirma(n) que las revisiones operan en la elaboración (antes de la escritura) de lo que llama pre-textos. (Ciapuscio, 2002, p. 103)

Esos pre-textos son configuraciones previas, cuasi lingüísticas de expresiones textuales dice Ciapuscio que se representan mentalmente y permiten luego su traducción a contenidos formulados lingüísticamente; una suerte de “interfaz” entre la planificación y los objetivos abstractos que el escritor se formula antes de empezar su tarea, y el producto en vías de su textualización intencional. En la transformación de esos “pre-textos” en “textos” interviene de manera protagónica tanto el conocimiento léxico (significado de expresiones y palabras) como el gramatical que permite evaluar y elegir en un repertorio de opciones y posibilidades, y así “poner en texto” nuestro pensamiento y nuestras emociones.

Por lo tanto, según la autora, reducir el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua orientada a la producción de escritura solo al momento de revisar y corregir los textos es desaprovechar su potencial cognitivo como organizador del pensamiento y su expresión discursiva.

Desde la perspectiva aquí planteada, es decir de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva técnica no solo para revisar y corregir sino para la producción misma de textos y discursos, nos preguntamos entonces qué papel ocupa la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los manuales escolares y qué vinculación se establecen entre los conocimientos gramaticales y los conocimientos para la formulación, interpretación y producción de textos o discursos.

Gramática oracional versus Gramática textual

Los autores señalados (Ciapuscio 2006, Otañi y Gaspar 2001, Di Tullio, 2000) coinciden en indicar la falsa antinomia que se produjo en la escuela entre la gramática oracional y la textual; también, de la responsabilización excluyente de la gramática oracional de los modos y metodologías que signaron durante años la transmisión escolar de ese y muchos otros saberes: irreflexividad, enciclopedismo, repetición, etcétera.

Giménez y otros (2017) indican claramente que cierta idea de “superación” de la lingüística del texto o la gramática del texto por sobre la gramática de la oración provino, quizás ingenuamente, del entusiasmo por querer marcar en la escuela el fin de la gramática de las estructuras y el nacimiento del estudio de los textos, tras el falso precepto de que lo nuevo es siempre mejor que lo viejo y arregla todos los problemas que este no puede. Las nuevas teorías no están hechas, sin embargo, para “derrocar” a otras sino para ofrecer mejores explicaciones sobre los mismos objetos apelando a paradigmas novedosos. Los autores insisten en que

(...) en la DL, particularmente, que trata objetos tan complejos como el lenguaje y las posibilidades de su transmisión para formar usuarios competentes es casi imposible descartar sin más fácilmente las teorías; cuando los objetos son pluridimensionales como el lenguaje (formal y altamente convencional, pero genéticamente social, subjetivo y variable también y al mismo tiempo) es necesario evitar la mirada facilista de encontrar la “fórmula de la felicidad” (la mejor teoría para enseñar lengua y que los estudiantes aprendan a usarla aceptable y solventemente) por otra más compleja que evalúa qué aporta cada teoría y cuál su incidencia relativa en los procesos para comprender y producir textos. (p. 71 y 72)

La renovación de paradigmas propia del campo lingüístico, inspirada en las últimas décadas en el análisis del discurso y los textos suscitó seguramente un interés de renovación en los estudios sobre el lenguaje que contagió a la didáctica. También, por qué no, generó expectativas por una salida triunfal a cierto aire de fracaso de la enseñanza de la lengua tradicional. Los textos y los discursos se presentan de primera mano como la llave de entrada a la problemática del uso y la producción lingüística: leer, interpretar, producir textos escritos.

Sin embargo, así como la gramática textual no puede ser pensada como una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella, tampoco el estudio de los textos y su materialidad lingüísticas puede obviar o saltar así como así el estudio de las estructuras gramaticales. Quizás no sea una condición suficiente (de Gregorio de Mac, 2000) pero sí necesaria para su estudio y su producción reflexiva.

Gramática y EL. Conclusiones provisionarias

Volviendo al eje de nuestro trabajo, es decir el estudio de la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares de lengua y la utilización que estos hacen de los saberes gramaticales para enseñar a producir lenguaje (leer, escribir, hablar, etcétera) desde el análisis que estamos realizando hasta el momento aparecen las siguientes recurrencias significativas:

- En el terreno de la DL parecen haberse asentado con más fuerza o presencia las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los objetos lingüísticos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1983, 1990, 1995; Adam, 1997), y haber ganado visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad e inestabilidad constitutiva de estos objetos.
- Aun cuando ha cambiado vertiginosamente la agenda de la DL y las unidades estructurales del lenguaje (los morfemas, los sintagmas, etcétera) no han desaparecido, pero parecen haber perdido hegemonía frente a los textos o discursos, ciertas perspectivas dominantes en la enseñanza de la lengua ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.
- Ello implica, entre otras cuestiones, que las perspectivas estructurales sobre los objetos lingüísticos que estudian los armazones formales tanto de las palabras, las oraciones como de los textos han ganado terreno frente a las que estudian sus aspectos socioculturales (su recepción, su circulación, sus modos enunciativos comunes, los aspectos retóricos en general, etcétera). Las perspectivas estructurales o formalizantes sobre los objetos lingüísticos (sean estos objetos “menores” como las palabras o las oraciones, o “mayores” como los textos y discursos) son dominantes y hegemónicas en la DL.
- Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de lingüística para novatos” que explican conceptos y teorías sobre el lenguaje, la lengua, los textos, etcétera que a “manuales de uso del lenguaje para lectores y escritores” que dispongan de orientaciones claras y precisas sobre cómo usar el lenguaje en condiciones y contextos particulares. Desde nuestra perspectiva, no se visualiza la presencia de una DL que articule de manera más visible y productiva los desarrollos de las disciplinas lingüísticas, ni el de la gramática en particular, con los procesos y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.
- Los conocimientos gramaticales traspuestos por los manuales pueden incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema lingüístico, pero

no necesariamente ayudarlos a resolver los problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

- La escasa articulación observada entre la enseñanza de contenidos gramaticales y el uso del lenguaje (interpretación o producción de textos) está reducida a ciertos parámetros correctivos en la revisión y reformulación de textos, la mayoría de las veces escritos y casi nunca orales.
- La enseñanza de la gramática en los manuales escolares pareciera estar restringida a la generación de un conocimiento mínimo y auxiliar para “corregir” algunas deficiencias de los textos, más que como un dispositivo que permite pensar y decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas imperfecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1997) *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- Albano, S. (2003) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata-Montresor
- Ciapuscio, E. (2002) El lugar de la gramática en la producción de textos. Simposio Internacional ‘Lectura y escritura: nuevos desafíos’ Vol. 17, p. 103. Mendoza, Argentina.
- De Gregorio de Mac M.I. (2000) “La gramática: condición necesaria pero no suficiente” en AAVV (2000) *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Giménez, G. (1998) “Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones”. Mimeo.
- Giménez, G. (2015) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Editorial FFyH-UNC.
- Giménez, G.; Stancato, C. y Colafigli, L. (2017) *Textos, discursos y Enseñanza de la Lengua. Manual introductorio para estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura*. Córdoba: Editorial FFyH-UNC.
- Marín, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) Sobre la Gramática. En Alvarado, M. (comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Otañi, I. & Gaspar, M.D.P. (2002) Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia del Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”, Vol. 4, No. 5. Universidad Nacional de Cuyo.

Van Dijk, T. (1983) *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1990) *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós

Van Dijk, T. (1995) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.