

GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA. APROXIMACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS AL PROBLEMA DE LA COHESIÓN NOMINAL

APROXIMACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS AL PROBLEMA DE LA COHESIÓN NOMINAL

AUTORA: Alicia Esther Pereyra¹DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia. Caleta Olivia, Acceso Norte, Ruta Nro. 3. ARGENTINA. E-mail: aepe65@hotmail.com

Fecha de recepción: 17 - 11 - 2012

Fecha de aceptación: 06 - 02 - 2013

RESUMEN

El presente trabajo ofrece una mirada alternativa desde los aportes teóricos de las disciplinas lingüística y psicología hacia una propuesta pedagógico-didáctica, de allí que se conciba como una instancia concreta de transposición didáctica en el interior del campo de la didáctica de las lenguas, caracterizada por su orientación hacia la intervención. Inscripta en el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, posibilita la creación de articulaciones fértiles entre enfoques, teorías y conceptos, y prácticas de enseñanza y aprendizaje de contenidos y categorías gramaticales complejas, atendiendo particularmente aquellas relativas a los mecanismos de cohesión nominal, desde y hacia prácticas de lectura y de escritura como tareas escolares.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, gramática, lectura, escritura

GRAMMAR AND ITS TEACHING. PEDAGOGICAL AND DIDACTIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF NOMINAL COHESION

ABSTRACT

This work offers an alternative view from theoretical contributions of linguistics and psychology disciplines toward a pedagogical-didactic proposal; hence, it is conceived as a particular instance in didactical transposition within the field of teaching languages, characterized by its orientation toward intervention. Registered within the approach of sociodiscursive interactionism, it enables the creation of fertile joints between approaches, theories and concepts on the one hand and practices of teaching and learning of contents and complex grammatical categories on the other, focusing particularly on those related to nominal cohesion mechanisms, from and toward reading and writing practices as homework.

KEYWORDS: Didactics, grammar, reading, writing

¹ Asistente de Docencia, en carácter Ordinario. Departamento Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la lengua materna, tal como sostienen Bronckart & Schneuwly (1991/1996), se nutre de aportes provenientes de dos vertientes diferenciadas: las disciplinas de referencia, lingüística y psicología, caracterizadas por la divergencia y parcialidad de sus teorizaciones que aún no han posibilitado la emergencia de un marco estable, instituidas en saber epistémico, y las prácticas sociales de referencia, como usos concretos del lenguaje que prefiguran conocimientos construidos en la praxis, los tipos de discurso y los géneros textuales. En tanto en el campo educativo disciplinas y prácticas se orientan hacia la intervención, la transposición didáctica supone su doble articulación, como expresan Bronckart & Plazaola Giger (1998/2008), la que permitiría definir los objetos de enseñanza y construir la coherencia necesaria entre las acciones de enseñar y aprender, enmarcadas a su vez y desde la perspectiva adoptada en el interaccionismo sociodiscursivo.

Al respecto, y en relación con la lingüística, Coseriu (1991) reconoce el interjuego de tres objetos, correspondientes con tres planos de análisis semántico: designación, significado y sentido. A su vez, estos tres planos se corresponden con las tres direcciones principales de la lingüística, las que se vinculan con planos de estructuración del hablar: el universal- la lingüística generativo- transformacional-, el histórico - la lingüística funcional- y el individual- la lingüística del texto. Objetos y planos de análisis son complementarios, pero se observa que las direcciones principales de la lingüística no resultan convergentes. El lenguaje, actividad humana de comunicación, se materializa en cada lengua, que se configura en herramienta cultural e histórica, y se expresa en cada acto de hablar, con particularidades centradas en su organización semántica y material.

Desde la Psicología, en referencia a la generación del lenguaje exterior desplegado y recuperando a Vygotsky, Luria (2000) alude al pasaje del pensamiento al discurso, focalizando en que el pensamiento se realiza en el lenguaje; solo luego de transcurrido el proceso de abreviación como conversión del lenguaje exterior en interior, se torna posible la enunciación verbal coherente, con una unidad semántica estable, para que posteriormente, a través del dominio de formas léxicas y sintácticas, operaciones del lenguaje desplegado, se desarrolle una verdadera actividad verbal, estructurada por un motivo, subordinada a una tarea, poseedora del carácter de sistema semántico cerrado estable y bajo control. De allí que la gramática de una lengua no constituye un mecanismo externo, sino la estructura de una lengua internalizada, y por ello desplegada verbalmente.

El paso del lenguaje interiorizado al socializado, siguiendo a Vygotsky (1995) supone una semántica deliberada, una estructuración del lenguaje; asimismo, la instrucción de las operaciones que requieren conciencia y control, entre las que se incorpora la gramática de una lengua, fomenta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En tanto la cultura transforma la naturaleza

con la intención de adaptarla al hombre, el lenguaje se instituye en una auténtica herramienta, una creación artificial, y los signos que lo integran conforman objetos externos, inventados por otros. En su internalización se modifican, y en este proceso, se modifica a su vez el desarrollo natural, remodelando toda la estructura de las operaciones psicológicas. El lenguaje se distingue como uno de los medios culturales, principal elemento del razonamiento lógico y de la formación de conceptos, que permite avanzar sobre la utilización de palabras como medio de comunicación: principalmente, implica la posibilidad de *pensar con palabras*, desde aquello que se recibe de las personas que participan del entorno cercano, como influencia determinante del espacio social, histórico y cultural.

Desde este breve recorrido teórico, resulta necesario centrar la mirada en el reconocimiento de los estatutos diferenciados del lenguaje, de acuerdo con Bronckart (2007a), vinculados con los géneros de textos y los textos en géneros, y de las lenguas, relativos a los discursos y la gramática dentro de un sistema dinámico, en tanto conforman dos objetos de enseñanza diferentes que se articulan en objetos específicos.

DESARROLLO

Gramática, miradas perspectivas y prospectivas

La concepción dominante del lenguaje puede ser calificada como representacionista, siguiendo los análisis de Bronckart (2007b), ya que supone la lengua como representación del pensamiento, o en su defecto, que la función de la lengua es denotar objetos del mundo antes que comunicar. Es desde esta concepción dominante que se produce y mantiene con cierta continuidad en el tiempo una enseñanza gramatical analítica, centrada en la creencia de que dotaría a los alumnos y alumnas de un conocimiento explícito de las categorías y estructuras del sistema de la lengua, para luego ahondar en el dominio textual, de producción y comprensión- interpretación.

En este marco, que contiene asimismo la situación de la enseñanza de gramática en Argentina, cabe detenerse en los estudios de Riestra (2008a) relativos a los enfoques adoptados; según la autora, se encuentran centralizados en la lingüística que propone su tratamiento desde la aplicación de lineamientos teóricos propios del estructuralismo. Asimismo, en un giro que reubica la psicología, se produce una polarización en el tratamiento gramatical, entre tendencias espontaneístas y creativas y la modalidad consolidada desde el estructuralismo. Se implementa así la institucionalización de un proceso de “desgramaticalización”, que gradualmente provocó la exclusión de sus contenidos, o su suposición en el aprendizaje.

La falta de desarrollo de su transposición didáctica se fue mixturando con una importante profusión de disciplinas, teorías y conceptos. La sistematización de las nociones escolarizadas de los procedimientos morfológico-sintácticos con manipulación de categorías gramaticales, así como las normas ortográficas del castellano, dejaron de enseñarse como contenidos lingüísticos específicos; los

contenidos discursivo-textuales se escindieron o diluyeron de los contenidos gramaticales, reduciéndose a las prácticas de lectura y escritura de textos, con unas referencias taxonómicas y esquemáticas de los tipos o las clases textuales.

Ante esta situación y sus implicaciones en términos de enseñanza y aprendizaje efectivos, Riestra (2007) propone recuperar a de Saussure, analizando las relaciones dialécticas y dinámicas entre la lengua, como sistema de signos arbitrarios, y el lenguaje, en tanto facultad de naturaleza multifacética, ya que por efecto retroactivo de los mecanismos de la lengua es posible el desarrollo del lenguaje, dando forma al proceso de pensamiento. Focaliza, por ello, en esta doble esencia centrada en la identificación de la combinatoria y las oposiciones entre los signos, constituyente de las gramáticas de las lenguas. A su vez, la diferenciación entre la dimensión relativa al hacer verbal, y la dimensión epistémica, de las gramáticas, para su conjugación en tanto objetos de enseñanza, permitiría la elaboración de propuestas didácticas desde el texto, objeto empírico, y la gramática de las lenguas, objeto de conocimiento disciplinar formalizado. Dicho de otra manera, el objeto de enseñanza es el lenguaje que produce textos mediante una lengua, el castellano como grafolecto nacional.

Discurso, género y texto

Las producciones del lenguaje comprendidas en su relación con la actividad humana, como asevera Bronckart (op. cit.), constituyen acciones verbales que agrupan las representaciones de un agente; su realización efectiva se sustenta en la utilización de los géneros de textos. A su vez, la realización de una acción verbal se efectúa en el marco semiótico de una de las lenguas naturales, organizadas en paradigmas léxicos y en estructuras morfosintácticas. Al emprender una acción verbal se coloca en interfaz el conocimiento de la situación y de los géneros de textos, movilizándolo los recursos y los preestructos particulares de la lengua natural, proceso que concluye con la producción de un texto empírico, producto de una acción verbal que adopta un género y depende de este.

Desde estas precisiones, por *textos* se entienden todas aquellas manifestaciones empíricas de la actividad verbal humana, interdependientes con el contexto, con un modo de organización de su contenido referencial, compuesto por oraciones relacionadas entre ellas, y que pone en práctica mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa, destinados a asegurar su coherencia interna.

Cada texto empírico se encuentra inscripto en un género textual, formas comunicativas y constructos históricos, en cuyo interior se inscriben configuraciones particulares de tipos de discursos, que se sitúan (según Bronckart, citado en Riestra, 2008a) como segmentos textuales que pueden identificarse por sus características lingüísticas específicas: el mundo del CONTAR, con contenido temático anclado en lo espacio-temporal; y el mundo

del EXPONER, con hechos presentados como accesibles al mundo ordinario de la interacción lingüística. Asimismo, se distingue entre la distancia o la proximidad del acto de la producción verbal. El cruce del resultado de estas decisiones produce cuatro mundos discursivos (CONTAR implicado, CONTAR autónomo, EXPONER implicado, EXPONER autónomo) que se pueden expresar por cuatro tipos lingüísticos: relato interactivo, narración, discurso interactivo y discurso teórico. En el marco de estos tipos de discursos es donde aparecen formas de planificación semiótica que constituyen las secuencias textuales, y donde se administran las reglas de la sintaxis de la frase.

A su vez, la arquitectura interna de un texto empírico puede ser analizada en tres niveles de organización: la infraestructura general, constituida por su plan, y a su interior los tipos de discurso implicados, como segmentos del texto propios de cada tipo de discurso, sus modalidades de articulación y secuencias (narrativa, explicativa, argumentativa, descriptiva, dialogal e instruccional); los mecanismos de textualización, que crean series isotópicas y favorecen la coherencia temática del texto, explicitando a la vez las articulaciones jerárquicas, lógicas y/o temporales y distinguiéndose entre mecanismos de conexión, de cohesión nominal y de cohesión verbal; y los mecanismos de responsabilidad enunciativa, que colaboran en la coherencia pragmática o interactiva del texto, y dirigidos al destinatario, explicitan las voces que se expresan en el texto y su relación con el agente productor.

Textualidad y coherencia temática. Mecanismos de cohesión nominal

Los mecanismos de enunciación aluden al contexto y destinatario, en tanto los mecanismos de textualización se encuentran imbricados en la gramática, tal como aduce Riestra (2006a). Estos últimos reposan sobre operaciones psicotextuales del agente productor, y confieren al texto su coherencia temática, como marca de las articulaciones de la planificación del contenido. Coherencia y cohesión consisten en dos procedimientos diferenciados de textualidad: la cohesión como enlace temático; la concordancia y la coherencia como actividades interpretativas que se realizan a partir de la cohesión.

Más puntualmente, los mecanismos de textualización crean series isotópicas y explicitan las articulaciones jerárquicas, lógicas y/o temporales, de acuerdo con los postulados de Bronckart (2007). Puede distinguirse entre mecanismos de conexión, que ofician como articuladores de la progresión temática; mecanismos de cohesión nominal, que operan como introductores de temas o personajes nuevos que aseguran su “recuperación” mediante anáforas-unidades de su realización, pronombres, personales o relativos, demostrativos, posesivos, y algunos sintagmas nominales que incluyen un determinante-; y mecanismos de cohesión verbal, que funcionan como organizadores temporales y/o jerárquicos.

En relación con los mecanismos de cohesión nominal, señala Bronckart (2010) que explicitan relaciones de solidaridad entre unidades de significado o palabras con propiedades referenciales comunes; se presentan en series

anafóricas que combinan anáforas nominales (un sintagma nominal retoma un sintagma antecedente) y anáforas pronominales (un pronombre retoma un sintagma antecedente). La noción de cohesión, por tanto, se aplica a los procesos anafóricos que introducen, por una forma generalmente nominal, una nueva unidad de significación (unidad-fuente), y retoman o reformulan luego esta unidad (antecedente) mediante el uso de anáforas pronominales o nominales. En tanto las unidades presentes sean nombres o pronombres - unidades que “reemplazan” un nombre-, este mecanismo puede considerarse de cohesión nominal.

Tratamiento en los libros de texto

La didactización de los mecanismos de textualización en general, y los mecanismos de cohesión nominal en particular supone y contempla abordajes diferenciados. Tal como se ha mencionado previamente, suelen ser presentados en los libros de texto, sostenidos desde la descripción semántico-categorial de las nociones gramaticales, dissociada de la capacidad discursivo-textual. En este sentido, se propone un somero recorrido por dos de ellos, correspondientes a 7° y 8° año de la Educación General Básica en Argentina, seleccionados de acuerdo con su difusión y utilización en las instituciones del nivel.

En el libro de texto denominado *Lengua. Prácticas del Lenguaje* (7°), se observa en el Capítulo 2 “La Noticia y la Crónica” (pp. 26-40), bajo el subtítulo “Prácticas discursivas”, y en su interior “La cohesión del texto” (pp. 32-33). En esta última, la noción de cohesión se encuentra definida como relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones, para luego ofrecer ejemplos de un texto cohesionado y otro “que no lo está”, y finalmente mencionar como operaciones que la posibilitan la referencia, la sustitución y la elipsis, con sus correspondientes definiciones y ejemplos. Asimismo, al interior del mismo capítulo y bajo el subtítulo “Para la carpeta” (p. 35), se presentan actividades consistentes en la marcación de fenómenos de cohesión en una crónica, la aplicación de las operaciones de cohesión a un texto, la reescritura de un texto breve utilizando los procedimientos abordados, el análisis relativo a un fragmento “bien” cohesionado, y el señalamiento de las operaciones de cohesión en un texto, para la explicitación de la clase a la que pertenece. Posteriormente, en otro subtítulo constitutivo del capítulo, “Prácticas del escritor” (p. 58), no aparece explicitado este contenido, ya que las instancias se encuentran orientadas justamente hacia la elaboración de noticias y crónicas.

En el libro de texto denominado *Lengua 8 E.G.B.*, ya desde la “Unidad 1. Signos para la comunicación” (pp. 10-33) se aborda la noción de cohesión, en el marco de una definición de texto, a través de la mención de que “A veces la información nueva se conecta con lo dicho mediante palabras o expresiones (conectores) que dan cohesión al texto” (p. 15). Solo posteriormente, en la “Unidad 3. El texto como unidad comunicativa. Progresión temática. Cohesión lexical” (pp. 63-91), reaparece la noción, ya específica, referida a su revisión en una noticia periodística, para su rastreo junto con la noción de referencia

extratextual. Finalmente, en la “Unidad 5. El texto como unidad comunicativa. Pronombres: cohesión” (pp. 121-149), y a partir de un fragmento del reportaje a Oscar Taffetani (p. 130), se alude a la indicación en el texto de los pronombres, y se presenta su clasificación en personales, demostrativos y posesivos, seguida de una definición (p. 131).

Se observa que el primer libro presenta el contenido y luego busca su “fijación” a través de la ejercitación; el segundo intenta sostenerlo y complejizarlo pero sin ofrecer mayores precisiones conceptuales ni instancias de recuperación y reelaboración bajo actividades sistemáticas y metódicas. Podría contraargumentarse que no se trataría de un contenido propio de este tramo formativo, pero, tal como se menciona en la prescripción curricular en sus diversos órdenes en Argentina, coherencia y cohesión supieron erigirse como conceptos clave al abordar la noción de texto.

Otra objeción podría aludirse desde la necesidad o requerimiento de que sea tarea específica del/la docente su recuperación bajo actividades creadas y formuladas por él o ella, pero esto parecería contraproducente en relación con el carácter fuertemente prescriptivo de ambos libros de texto, los que cuentan con profusión de información, proveniente de la aglomeración de diversos lineamientos lingüísticos, así como una significativa prodigalidad de actividades que opera dirigiendo- y posicionando epistemológica, didáctica y pedagógicamente- las prácticas escolares.

En el camino de la construcción de propuestas pedagógico - didácticas

La coherencia temática como procedimiento de articulación hacia atrás en el texto, tal como explicita Riestra (2006b), suele adoptar la denominación de *relaciones anafóricas*, que pueden ser nominales – sustantivo- y verbales o clausulares – frase-, en tanto sus mecanismos consisten en la sustitución pronominal o por hiperónimos y la elipsis. Las anáforas pronominales y nominales como mecanismos de textualización producen un efecto de estabilidad y de continuidad; las primeras se expresan en sintagmas nominales, elipsis del sujeto y elipsis oracional, y las segundas en pronombres personales y sus variantes morfológicas. Su tratamiento se constituye en auténtico indicador de destrezas lingüísticas, ya que de ellas depende la manera en que se introducen en un texto unidades nuevas de información, y a la vez suponen los procesos de su recuperación en los segmentos posteriores.

La elección de unidades anafóricas, siguiendo a Bronckart (2004), depende del tipo de discurso en el que aparecen; en los tipos del orden de CONTAR, en ejemplares homogéneos como los géneros cuento y novela corta, sin discurso reproducido ni comentario de autor, así como en los heterogéneos, que incorporan diversos tipos lingüísticos, suelen presentarse en escena series de personajes, de allí que puedan encontrarse anáforas pronominales de tercera persona; en las secuencias descriptivas, se destacan las anáforas nominales con determinante posesivo. En los tipos del orden del EXPONER, en los discursos interactivos se encontrarían anáforas pronominales, desde la

combinación de un valor deíctico y uno anafórico, y en los discursos teóricos, en ejemplares homogéneos como en los géneros de enciclopedia y diccionario, que suelen articular series de argumentos de carácter más abstractos, resultan frecuentes las cadenas de sucesión establecidas a través de anáforas nominales, asociadas con relaciones complejas de co- referencia- de asociación, de contigüidad, de inclusión, de implicación, entre otras.

La didactización de los mecanismos de textualización en general, y los mecanismos de cohesión nominal en particular supone y contempla abordajes diferenciados. En el marco de una propuesta pedagógico didáctica que integre lectura y escritura atendiendo, entre otras pero centralmente, la noción de cohesión nominal, reubicando las particularidades de su aparición desde los tipos de discursos y los tipos lingüísticos, aparece como opción viable el trayecto didáctico Uso- Sentido- Forma desarrollado por Riestra (2008a), ya que el uso social de los textos resulta determinante del sentido y la forma, y esta última depende del conocimiento de modelos discursivos y del sistema de la lengua, individualmente interiorizado.

De lo expresado podrían postularse, en relación con el tramo final de escolarización básica obligatoria- en Argentina, actualmente Educación Secundaria-, diversos lineamientos que estructurarían actividades orientadas a la recuperación y abordaje sistematizado de la especificidad del género fantástico- enfocando en la construcción del verosímil, como categoría teórica propia de la Teoría Literaria- para desde allí identificar sus vinculaciones con el género de la ciencia ficción, así como el Modernismo como estética literaria, inscripta en un tiempo y lugar particulares, y aspectos biográficos del autor, Leopoldo Lugones.

Posteriormente, se realizaría la lectura de “Violeta Ancherontia” y “La fuerza Omega”, cuentos del autor recreados en *Las fuerzas extrañas*, elegidas en virtud de las articulaciones, magistrales, de secuencias y de su valor estético y representativo en el marco del Modernismo. Se iría elaborando una primera versión provisoria de un cuento que incorpore, desde el género fantástico y a partir del género artículo periodístico, una nota de investigación referida a un nuevo descubrimiento científico como eje del escrito, que oriente la incorporación de secuencias narrativas y explicativas. Se identificarían en los cuentos las secuencias narrativas, explicativas, descriptivas y dialogales, conjugando los tipos de CONTAR y EXPONER autónomos e implicados, a partir de la explicitación de los abordajes analíticos realizados, reconociendo y ampliando las destrezas vinculadas con narrar, explicar, describir y dialogar.

En una segunda instancia, se avanzaría en la construcción del escrito, a través de la revisión de aspectos literarios y relativos a la infraestructura textual, así como la opción de incorporar secuencias dialógicas, desde las voces de los personajes, y descriptivas, vinculadas al mundo de la ciencia. Luego, se trabajaría desde la individualización y análisis de mecanismos de coherencia como actividad interpretativa, que permitirían el ingreso en la noción de

cohesión nominal como enlace temático que posibilita el desarrollo de tales mecanismos. En paralelo, se establecerían nuevos momentos de revisión del escrito, privilegiando el mejoramiento del uso de los mecanismos de textualización, en tanto la ausencia de referentes que conlleva la dificultad para su ubicación en el texto, la presencia de varios referentes para una misma anáfora nominal, la falta de concordancia entre antecedente y anáfora nominal o pronominal, o la ausencia de elipsis del sujeto y elipsis oracional suelen constituir problemas recurrentes en las actividades de escritura.

Finalmente, se presentarían las versiones terminadas y se alentaría su publicación en un espacio que permita cierta interactividad entre autores y lectores, a fin de tener en cuenta miradas externas que habiliten, a futuro, la complejización de esa versión inicial, siempre en proceso de reelaboración posible.

CONCLUSIONES

La propuesta desarrollada constituye una reelaboración de los aportes teóricos del campo de la didáctica de la lengua, desarrollando así un auténtico recorrido en términos de transposición basado en el interjuego entre teoría y praxis, con profunda implicación en las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje hacia el interior de las aulas. Su propósito reside en ofrecer para socializar y dar a conocer tareas conscientes y planificadas, en marcos sistemáticos y metódicos, desde las transiciones entre texto y discurso, cuestión pendiente en su enseñanza en Argentina, como refiere Riestra (2010a), en una concepción de movimiento sintáctico que se instituye desde la relación entre lenguaje y lengua, ya que su sentido radica en construir colectivamente cierto dominio de la lengua y con ella enseñar a razonar la actividad misma del lenguaje.

Se trata, por ello, de la generación, implementación y seguimiento pormenorizado de un movimiento semiótico-gramatical, según Riestra (2010b), que se encuentra centrado tanto en la comprensión, materializada en las actividades de lectura, como en la producción de los planos del texto, vinculada específicamente con las actividades de escritura. De esta manera, la tarea propuesta se inicia en la posición enunciativa del texto, recorre la infraestructura textual para ingresar en las formas gramaticales utilizadas, y ahonda en la cohesión nominal como mecanismo de textualización, para volver hacia los mecanismos de voces y modalizaciones y la articulación de los formatos discursivos en un movimiento recursivo.

BIBLIOGRAFÍA

Bavio, C. y Céspedes, C. (1998). *Lengua 8 E.G.B. 1º Año*. Buenos Aires: Kapeluz

Bronckart, J.-P. (2010). Coherencia y cohesión. En: AA.VV. *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (en línea) (pp. 6-8). Disponible en: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/.../pdf/leer_aprender_MEducacion.pdf (Consultado el 20 de abril de 2012)

- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998/2008). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007a, enero). Conferencia inaugural: La actividad verbal, las lenguas y la lengua: reflexiones teóricas y didácticas. Primeras Jornadas de investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Barcelona.
- Bronckart, J.-P. (2007b). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales” 135 -148. Traducción de: Bronckart, J.-P. (1999). “L’enseignement des langues. Pour une construction des capacités textuelles”. In: Garcia, M., Giner R., Ribera P. i Rodriguez C. (Ed.). 17-26. *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valence: Université de Valence.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un Interaccionismo Socio- discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991/1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. 9, 67-91.
- Capeluto, E. y otros (2008). *Lengua. Prácticas del Lenguaje. 1 equivalente a 7° E.P./1° E.S.B.* Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Riestra, D. (2010a). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura (en línea). 1 (1), 1-15. Disponible en: www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/ (Consultado el 29 de abril de 2012)
- Riestra, D. (2010b). ¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la didáctica de las lenguas. Montevideo, Tercer Foro de Lenguas de la ANEP.
- Riestra, D. (2008a). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2008b). El razonamiento gramatical, entre el uso y el sentido de los textos. XI Congreso de la SAL. Santa Fé, 9 al 12 de abril.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la enseñanza de la lengua. Co-herencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT (en línea). 7 (4), 185-199. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/321> Consultado el 24 de abril de 2012.
- Riestra, D. (2006a). El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política. En: Constantino, G. D. (ed.), *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Riestra, D. (2006b). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto Ediciones.