

**SELECCIÓN DE TEXTOS Y CONSIGNAS DE MANUALES ESCOLARES
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO DE
LA IDEOLOGÍA EN LA LENGUA¹**

**SELECTION OF TEXTS AND SLOGANS FROM TEXTBOOKS FOR THE
TEACHING OF ARGUMENTATION: CRITICAL ANALYSIS OF IDEOLOGY IN
LANGUAGE**

Clara Cacciavillani*
Melisa Maina

Este trabajo parte de un proyecto más amplio que indaga “los procesos de transposición didáctica del discurso argumentativo al terreno escolar” (Giménez et al., 2010-2011), se ahondará sobre uno de los aspectos vinculados con la macrohabilidad de la comprensión pero, más específicamente, respecto de un nivel de interpretación crítica de los discursos sociales.

Sabemos que, desde una perspectiva psicolingüística, en los procesos de comprensión el lector atiende de manera inconsciente al significado global del texto, mientras que los niveles lingüísticos inferiores solo reciben su atención plena cuando se dificulta la obtención de aquel significado (Goodman, 2002). No obstante, debido al énfasis en el enfoque comunicativo dentro de la asignatura Lengua, las propuestas curriculares y didácticas a veces descuidan que, para la comprensión íntegra del texto, incluido el acceso a su pleno sentido pragmático dentro de un contexto discursivo ideológico –en tanto se pretenda la formación de lectores críticos–, se requiere volver sobre los niveles mínimos constitutivos de esa textualidad con el objetivo que la lectura se constituya en análisis e interpretación crítica. Esa carencia se traslada a las propuestas editoriales para la Escuela Secundaria en tanto se continúan abordando los niveles lingüísticos inferiores – léxico-semántico, sintáctico y morfológico– pero se los desvincula del aspecto propiamente discursivo. Así, la comprensión lectora se presenta como una simple cuestión de reconocimiento y relevamiento de estructuras o esquemas textuales generales y el estudio de “la lengua” no se integra a la interpretación de los usos

¹ Avances de este proyecto fueron presentados también en las Terceras Jornadas de investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas, realizadas en Bariloche los días 1y 2 de Noviembre de 2012

* Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación, Profesoras en Ciencias de la Educación. CE: cacci clara@hotmail.com; melmaina@live.com.ar

sociales del lenguaje en los discursos. Ilustramos estas observaciones de nuestra investigación mediante el análisis de uno de los manuales escolares, aplicando categorías como la de subjetivema, transformaciones y presupuestos, en función del marco del Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Crítica (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003).

This paper, which is just part of a larger project that explores "the didactic transposition of processes of argumentative discourse to the school setting" (Giménez et al., 2010-2011) will deepen one of the aspects related to the macro-ability of comprehension but, more specifically, with regard to a level of critical interpretation of social discourse.

We know that seen in a psychological perspective, in the process of understanding a text the reader attends unconsciously its overall meaning, whereas lower linguistic levels only get their full attention when grasping that meaning (Goodman, 2002) becomes difficult. However, because of the emphasis on the communicative approach within the teaching of language, both curriculum and teaching proposals sometimes fail to take into account the fact that for a full understanding of a text, including access to its full pragmatic sense within an ideological discursive context-as the training of critical readers is intended- it is required to return to the minimal constituents of the text which is being read in order that reading it may become a critical analysis and interpretation of its content. This lack reappears in the publishers' editorial proposals for the Secondary School as long as the lower linguistic levels –lexical-semantic, syntactic and morphological– continue to be approached, but still disconnected from any discursive aspect of speech, properly speaking. Thus, reading comprehension is presented as a simple matter of recognizing and surveying general structures or schemes of the texts under scrutiny, with the result that the study of "language" is not integrated to the interpretation of the social uses of language in actual speech. We illustrate these observations of our research by analyzing one of the textbooks that we have used, and applying categories such as subjetivema, transformations, and presuppositions, within the conceptual framework provided by the Critical Discourse Analysis and Critical Linguistics (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003).

Introducción

Desde la perspectiva de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003), analizamos un corpus representativo, profundizando sobre el componente sintáctico-morfológico y semántico para evidenciar la ideología implícita en la selección lingüística de todo recorte enunciativo. Procuraremos explicitar marcas del discurso hegemónico presentes en la construcción lingüística de los manuales. Nos guía como objetivo general analizar de manera crítica fragmentos (Jäger, 2003) del discurso de prensa seleccionados por las editoriales escolares y las actividades sobre el contenido “la Argumentación” para observar qué rasgos ideológicos se manifiestan tanto en la estructura lingüística de tales textos como en las consignas de trabajo áulico.

Partimos de una hipótesis de trabajo previa del ACD (Van Dijk, 1998; 1999; 2000; 2001) muy sugestiva respecto de lo escolar: la existencia de una dialéctica entre discurso-cognición-sociedad. En tal sentido, nos proponemos establecer de qué manera los manuales secundan una visión de mundo dominante respecto de hilos discursivos como la cultura juvenil, los jóvenes, la sociedad, la política y lo público, puesto que consideramos que si no se ofrecen elementos de análisis lingüístico-discursivo para desagregar, percibir y comprender esa ideología, se condiciona al sujeto escolar para la reproducción del discurso hegemónico.

Metodología: corpus y categorías de análisis

A los fines de esta comunicación, elegimos para ilustrar nuestro trabajo algunas cuestiones observadas en el análisis de un texto del manual Tinta Fresca de primer año. En el nivel semántico, indagamos el valor enunciativo connotativo de los lexemas aplicando la noción de subjetivema (Kerbrat-Orecchioni). Asimismo, desagregamos los efectos de significado implicados por las formas sintáctico-morfológicas, que estudiamos bajo las nociones de transformaciones y nominalización (Fowler y Krees). Luego relacionamos estas categorías con el valor de los presupuestos en las consignas (Ducrot).

El texto en cuestión se incluye en el capítulo 5, “Los textos periodísticos”. Constituye una nota de opinión publicada en el diario Clarín del 6 de abril de 2007, “Lecciones de las últimas lluvias”.

En principio, si tomamos las nociones de fragmentos e hilos discursivos de Jäger, el recorte nos lleva desde el título y la bajada al hilo discursivo de la ecología, con el tema más específico del cambio climático. Por los rasgos definitorios de esta temática, la sintaxis de los enunciados presenta un universo en el cual se ausentan los actores: a diferencia del mundo social, los eventos se producen a causa de elementos del mundo de la naturaleza, es decir, por factores físicos no animados ni voluntarios. Un ejemplo es el sustantivo “lecciones”, nombre correspondiente al verbo “aleccionar”. La frase sustantiva en la cual se incrusta, “lecciones de las últimas lluvias”, atribuye la acción a una entidad inanimada, la lluvia. A su vez, “lluvia” constituye como sustantivo una derivación nominal de un verbo impersonal, lo que nos lleva por transformación morfosintáctica a un paso superior en la eliminación de los agentes: un verbo impersonal nominalizado.

Dentro de nuestra línea de trabajo, consideramos que la sintaxis está al servicio de la ideología para enfatizar u ocultar significados privilegiados o no deseados, respectivamente.

Transformar la acción del verbo en nombre oculta el agente que realiza el proceso. Se menciona qué pero no quién. Así, al oyente se le dificulta recuperar la estructura profunda y la información resulta sesgada ya que no resultan claros los agentes de algunas acciones. Por ejemplo, *la alteración del clima* podría derivar de: el clima se altera; el clima está alterado; el clima es/fue alterado por alguien (pasivización de “alguien alteró el clima”); el clima cambió; el clima está cambiado; el clima es/fue cambiado; alguien cambió el clima. El texto predispone a pensar que el factor humano se ausenta de estos eventos. A los fines de debatir en clase, ¿cabría preguntarse qué acciones humanas provocaron las inundaciones en Salta y Chaco?, ¿qué acciones de qué grupos son las que más impactan en el medio ambiente como para “alterar o cambiar el clima”? Sería legítimo cuestionárselo en el “mundo real”, pero no a partir del mundo creado por el texto, es decir, tal como lo construye, en tanto manipula la información y selecciona sesgadamente los “datos” a mostrar, a la vez que oculta otros.

Ahora bien, si ese modelo de mundo inicial exime a ciertos actores sociales de responsabilidades, en el tercer párrafo se las atribuye a “la dirigencia política en general”: del inicial ocultamiento de los agentes, depositando solo causas abstractas en el universo físico, se pasa a una mención directa de agentes políticos como colectivo, a quienes se les atribuye un no hacer negativo explícito se enuncia que “brillan por su ausencia... absorbidos por los intereses electorales de sus componentes”. La postura

ideológica del periódico se manifiesta en este enunciado y el manual la segunda mediante la propuesta de actividades que analizamos mediante las nociones de presupuestos y subjetivemas.

Una indicación presupuesta es presentada como un dato a partir del cual se habla, pero que no entra directamente en juego en la palabra. Gracias al fenómeno de la presuposición, se puede decir algo como si no hubiese sido dicho, implícitamente (Ducrot, 2001).

Por otra parte, siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1986), podemos distinguir palabras objetivas y subjetivas: los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas **subjetivemas**. La existencia de los subjetivemas se fundamenta en que toda unidad léxica implica una interpretación del mundo, esto es, una ideología en el sentido de nuestro trabajo.

El funcionamiento de las construcciones lingüísticas observadas arriba no sería crucial si el mismo manual ofreciera a los alumnos, o al propio docente, herramientas para desarticularlas. Sin embargo, las consignas, lejos de cuestionar los presupuestos y de llevar a reconocer los subjetivemas, los confirman al dejarlos en pie en las propias preguntas y propuestas de actividad.

La primera de ellas plantea:

Antes de leer el texto, recórranlo y comenten en forma oral: ¿dónde apareció publicado?, ¿quién es su autor?, ¿qué saben sobre el tema que tratará?

Las preguntas que completan la consigna sólo se refieren a los datos de publicación. En este sentido, el “recorrido” es bastante elemental y no anticipatorio. Tampoco se trabajan, ya que se mencionan los datos de publicación, las condiciones de producción. Por ejemplo, podría realizarse alguna alusión a la adscripción ideológica del periódico Clarín, como parte de la indagación de los lectores.

La siguiente actividad propone:

Lean el encabezamiento del texto. ¿A qué preguntas básicas responde? Escribanlas en la carpeta.

En el sentido de lo antes dicho, se parangona la lectura a la de una noticia, por las preguntas periodísticas (las llamadas “6W”), tema tratado con anterioridad en el capítulo. Si pensamos que las preguntas qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué remiten a una esquematización factual (el evento, los actores, las circunstancias espacio-

temporales y modales, las causas), la supuesta respuesta a ellas implicarían la objetividad del texto que las suministra, vale decir, que no se trataría de un texto argumentativo, de opinión sino del relato de hechos.

Similar dirección toma la siguiente consigna, que invita a responder una serie de preguntas:

- *De acuerdo con el autor del texto, ¿cuál es el gran problema de esta época? Busquen en el texto la frase en la que se expresa esta idea y subráyenla.*
- *¿Cuáles son las “calamidades anunciadas” a las que se refiere el texto? ¿Qué fenómeno anticipó, de algún modo, estos desastres?*
- *El huracán Katrina fue un gran ciclón que azotó el sur y el centro de los Estados Unidos en agosto de 2005. Los daños que produjo fueron sumamente graves tanto en destrucción como en cantidad de víctimas. Averigüen (pregunten a sus padres y maestros, o busquen en Internet) qué pasó en Santa Fe en el año 2003. ¿Por qué el autor compara estos fenómenos?, ¿qué similitudes tienen?*
- *Según el autor, ¿qué actitud tienen los políticos argentinos en relación con los problemas climáticos? ¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?*

La serie de interrogaciones sólo relativiza de manera parcial el contenido de la nota en el sentido de “realidad mediada por la voz de un sujeto”. Esta función la cumplirían los modalizadores oracionales del tipo: “De acuerdo con el autor del texto”, “Según el autor”. Asimismo, las consideraciones del tipo “¿por qué **el autor**....?”, “a las que se refiere **el texto**”, matizarían la presentación del contenido. Sin embargo, los modalizadores no implican el cuestionamiento del planteo en tanto continúa como presupuesto lo expuesto por ese “autor” o “texto”. Por ejemplo, cuando se pregunta “¿Qué similitudes tienen?” implica que los objetos comparados son similares; “¿Qué fenómeno anticipó estos desastres?” implica “son desastres”; “¿qué actitud tienen [los políticos]... en relación con los problemas climáticos?” presupone la existencia de “problemas”, según la manera en que se incrusta la nominalización. Más evidentemente, la pregunta final encierra la postura más clara de la nota: “¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?” presupone no solo la presencia del “problema” –al nombrarlo como

tal y reforzar su valor de existencia mediante el pronombre adjetivo “estos– sino que también presupone el “no ocuparse” por parte de los políticos argentinos: se pregunta por la causa “¿por qué no lo hacen?” pero nunca es puesto en duda lo demás: si lo hicieron o no.

En la siguiente pregunta quizás el efecto de los presupuestos es aún más fuerte: *Identifiquen, a partir de la información que se da en el texto, cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles, falsas.*

- Las lluvias ocurridas fueron sorprendidas, inesperadas.*
- A pesar de las advertencias (tanto nacionales como a nivel mundial), en la Argentina la dirigencia política no toma medidas.*
- Habrà cada vez más inundaciones y más personas afectadas.*
- Los problemas climáticos afectan sólo a la Argentina y a algunos países limítrofes.*

La propia consigna presenta la cuestión de lo opinado en término de V o F. La cuestión de la verdad o falsedad jugaría si el texto tuviera un referente objetivo. En tal sentido, si bien aparece un frase que relativiza “a partir de la información que se da en el texto”, se pregunta por la verdad o falsedad. Inclusive, aparece como “información” lo brindado por el texto. De allí que llame la atención la segunda afirmación “la dirigencia política no toma medidas”, que representa una de las tesis fuertes de la nota en cuanto a la opinión y la argumentación. Del modo presentado, se asume como un hecho y a ello se puede responder como si se dispusiera de información certera respecto de él.

Pensemos que mediante las preguntas que dejan en pie presupuestos del propio texto sin cuestionarlos se podría evaluar comprensión dentro de un nivel literal pero nunca se llegaría al fondo de la comprensión del propio discurso argumentativo, que es el que se está estudiando, en tanto esos presupuestos del universo de lo opinable no se cuestionan porque ni siquiera se descubren: las escasas herramientas que se brindan no se dirigen a eso e incluso, contribuyen velar ese componente.

La última consigna que analizaremos aquí plantea:

Relean el cuarto párrafo, donde se habla de la “dinámica del bombero”.

- *Expliquen con sus palabras en qué consiste la “dinámica del bombero”. Esta forma de describir el modo de actuar de los políticos refleja la opinión que tiene el periodista. ¿Cuál es esa opinión?*
- *¿Por qué habría que evitar ese modo de actuar? ¿Cómo tendría que ser el procedimiento según el periodista?*

Se presenta lo formulado como “refleja la opinión que tiene el periodista”. Sin embargo la pregunta que figura inmediatamente después orienta a apoyar o favorecer esa opinión del periodista ya que “habría que evitar ese modo de actuar” está presupuesto en la pregunta acerca de “por qué habría que...”. Lo propio del periodista sería explicar el “procedimiento” el “cómo” tendría que ser. Esto implica que la enunciación del manual asume que tendría que ser de otra manera. Nuevamente el presupuesto incrustado en la consigna juega un papel preponderante en el sostenimiento del acuerdo y la no discusión.

Por último, y en el sentido de lo antes dicho, observamos que no se incluyen otras actividades que motiven a opinar lo contrario ni notas que expresen una opinión diferente.

Es interesante poder reconstruir la forma de abordar la argumentación en los manuales escolares ya que nos encontramos frente a la cultura de la evidencia (demostración) impuesta por el racionalismo cartesiano, nuestra sociedad reclama una cultura de la argumentación. La argumentación constituye así para Ducroix, una particularidad virtual de todo discurso y se da cuando un locutor presenta un enunciado E1 (o un conjunto de enunciados) como destinado a hallar adjuntar otro enunciado (u otros enunciados) E2.

La argumentatividad, es decir, el acto de argumentar más la argumentación es un fenómeno totalmente discursivo y de alguna manera esquematiza la realidad. Esto indica que el texto argumentativo es legible desde una pretendida perspectiva, a partir de un cuerpo discursivo preexistente. No se trata de la inferencia necesaria a partir del conocimiento de casos pasados, sino de un sistema de convenciones que el lector ha ido incorporando.

Esto hace inteligible al discurso para unos y no para otros. Por lo tanto la categoría de dialogismo no es solo de primera instancia sino un hecho práctico y directo que sostiene todo discurso argumentativo. Por todo esto, sostenemos que las nociones de producción del discurso deberían ser desarticuladas por las consignas.

Conclusión

En la investigación que venimos realizando, hemos detectado que los propios manuales no reconocen una orientación ideológica manifiestamente, es decir, al tratar textos argumentativos, analizar sus tesis y argumentos, al proponer “contraargumentar”

se presentan superficialmente como “independientes” de una tendencia ideológica determinada. La relevancia del problema bajo análisis surge de que los propios manuales integran el tema de la argumentación sobre la base de la última reforma educativa, que incluye el tratamiento de este género en vinculación con la formación de sujetos-ciudadanos críticos en un contexto de democracia y diversidad. Ocurre que a pesar de su aparente neutralidad, y en virtud de ella, conforman ideología desde la legitimación que les ofrece su posición “no marcada” dentro del medio escolar. Especulamos que la autopresentación “aséptica” o plural de los manuales de la muestra les permite una mayor acomodación al contexto y a las ideas que circulan en el discurso socialmente dominante, del cual también son formadores ante docentes y alumnos. Al representarse como políticamente desvinculados, sus estrategias resultan más sutiles y, también, más oculta la ideología de grupo. Consideramos que el uso indirecto de las estrategias ideológicas por parte de los manuales es el que contribuye directamente a la reproducción de la ideología en la sociedad en tanto desde el espacio que se les asigne en el proceso de escolarización se producirá la transmisión de qué es lo opinable, cuáles son las posibilidades de valorización de objetos y eventos en un sentido positivo o negativo y, en general, se acostumbrará a los sujetos a que los medios que valoran y construyen “lo real” mediante el discurso no producen en ese acto “opinión” sino que transmiten “saberes y datos objetivos”.

El manual se ubicaría así en el centro de la relación entre pensamiento hegemónico y el sujeto escolar. Sin desconocer que otros discursos extraescolares llegan al alumno reproduciendo ese discurso dominante –considérese como ejemplo clave el televisivo– el espacio privilegiado del manual como “instrumento” de la educación y de formación del pensamiento crítico de modo nominal.

Como respuesta provisoria al problema del que partimos en nuestra indagación, concluimos, entonces, que en los manuales escolares, si bien se trabaja el tema de la argumentación como una exigencia curricular de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, la selección discursiva que realizan las editoriales a partir de textos de prensa ofrece un recorte parcializado de los actores y eventos sociales. De este modo exponen una visión de mundo estática, reproductora del discurso hegemónico. Asimismo, las consignas refuerzan dicha reproducción al construirse a partir de los presupuestos exhibidos por ese corpus de prensa y eludir, de este modo, el cuestionamiento de esos supuestos.

Si solo evaluáramos comprensión del texto, las actividades analizadas serían válidas, por ejemplo, el docente podría presentar a los alumnos una guía de preguntas que mantuviera los presupuestos en las preguntas. Pero si lo que procuramos es la construcción de pensamiento crítico, lo que necesitamos es que el alumno desarticule el propio presupuesto, lo capte y lo cuestione, reconociendo el efecto retórico en la manipulación intencionada de esos presupuestos que se construye en el texto.

El manual no produce una contribución en este sentido sino que sus propias consignas mantienen en pie esos elementos implicados.

Comprender discurso constituye una tarea algo más compleja que reconocer expresiones o responder preguntas acerca del plano literal de un texto. En un trabajo anterior (Supisiche y otras, 2011) hemos sugerido que si en Lengua procuramos brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística nos encamine a favorecer el pensamiento crítico –que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones, será adecuado considerar el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas. Mecanismos lingüísticos como la nominalización o el presupuesto, la revisión del valor subjetivo de los lexemas como subjetivemas y otros componentes retóricos como el sobrentendido, no por ser complejos o sutiles deben ser relegados. Sería conveniente considerar estas temáticas propiamente lingüísticas y trabajarlas en profundidad en textos breves y sencillos pero cargados de ‘significados ideológicos’, como el caso de los fragmentos de prensa descriptos. El sentido de los discursos sociales no se devela mediante la aplicación mecánica de reglas a un texto –sean de reconocimiento de partes, de coherencia o cohesión, de búsqueda de palabras o cualquier otra receta disponible– sino en conjunto con la manipulación de las formas lingüísticas que construyen y orientan el sentido.

Bibliografía

- Anscombe, J. C.-Ducrot, O. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Benveniste, E. (1978) *Problemas de Lingüística General*. Siglo XXI: México.
- Bermejo Luque, Lilian (2010) “El programa de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin” en Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin* (2010) Buenos Aires, Biblos. Pp. 17-38.

- Di Tullio, Ángela. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres, Longman.
- Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Harlow, Longman.
- Fowler, R., Kress, G. et al. (1979) *Lenguaje y control*. México, FCE.
- Fowler, R. y Kress, G. (1993) *Language as ideology*, Londres, Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Goodman, K. (2002) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 13-28.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language. Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa. Pp. 61-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.
- Kovacci, O. (1990-1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid, Arco Libros.
- Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) (2010) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires, Biblos.
- Martínez Celdrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona, Masson.
- Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática Española, Manual*. Buenos Aires, Planeta.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies n°3*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Supisiche, Patricia y otras (2011) “La reflexión sobre el nivel morfosintáctico y léxico en la comprensión de textos: valor discursivo de las nominalizaciones”, en: Laco, Liliana, Natale, Lucía y Ávila, Mónica (comps.) (2011) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, Bs. As., edUTecNe.

Tolchinsky, L. (2008) “Usar la lengua en la escuela” *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, nro. 046, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Madrid, pp. 37-54.

Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.

Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2000a) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2000b) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2001) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Ariel.

Verón, E. (1987) “La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política” en AA.VV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette. Pp. 11-26.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Fuente analizada

AA. VV. (2007) “Los textos periodísticos” en: *Lengua. Serie entre palabras*. ES1. Bs. As.: Tinta Fresca. Pp.84-90.