

Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas

Gustavo Giménez¹
Carolina Subtil
Candelaria Stancato

Resumen

Este trabajo integra los primeros desarrollos de un proyecto de investigación vinculado al campo de la didáctica de la lengua² (DL) que indaga qué tipos de *saberes técnicos*³ requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos conocimientos y habilidades se proponen en los manuales escolares de Lengua y Literatura. Se intenta comprender cómo están articulados en tales materiales contenidos que provienen específicamente de la lingüística como disciplina con otros que son interdisciplinarios (comprensión/interpretación de textos, producción/escritura de textos, etcétera). En tal sentido, avanza en una primera hipótesis: en los manuales analizados, los contenidos explicitados parecen adscribirse visiblemente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística (la lingüística o gramática del texto, la pragmática, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etcétera). Los contenidos

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: gimenezg63@gmail.com; subtilcarolina@gmail.com; candestancato@gmail.com

² El proyecto tiene por título “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, y es llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC): Gustavo Giménez (como director); Candelaria Stancato, Carolina Subtil, Clara Cacciavillani, Leticia Colafigli, Agostina Reinaldi, Mercedes Bosco, Laura Regis y Cristina Minhondo (hasta 2017), en calidad de investigadores principales.

³ Denominamos “saberes técnicos” a aquellos conocimientos de los cuales se pueden más o menos fácilmente derivar tecnologías; ello es, formas de o para hacer cosas (Feldman, 2004). En este caso, si la escritura conforma una tecnología de la palabra (Ong; 1987) los saberes técnicos son aquellos que permiten que los lectores y/o escritores desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

dominantes –aquellos que encabezan y titulan los capítulos– son predominantemente los *tipos de textos* y/o los *géneros del discurso*; otros contenidos referidos, por ejemplo, a las unidades gramaticales o a los procesos de lectura y escritura no aparecen organizando las unidades o capítulos del manual, sino que resultan subsidiarios de aquellos: se ubican generalmente al final del capítulo y nunca encabezándolo.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – saberes

Didactics of the Language and training of readers and writers. Old and new questions

Abstract

This work integrates the first developments of a research project linked to the field of language teaching that investigates what types of *technical knowledge* a new interpreter/writer requires to develop their task of interpreting and writing texts, and which of those knowledge and skills are proposed in the textbooks of Language and Literature. An attempt is made to understand how contents are contained in such materials that come specifically from linguistics as a discipline with others that are interdisciplinary (comprehension / interpretation of texts, production / writing of texts, etc.). In this sense, it advances in a first hypothesis: in the manuals analyzed, the explicit contents seem to be visibly ascribed to recognizable disciplines or subdisciplines of linguistics (linguistics or grammar of the text, pragmatics, studies on discursive genres, morphology, the syntax, the regulations, etc.). The dominant contents - those that head and title the chapters - are predominantly the *types of texts* and / or the *genres of discourse*; other content referred, for example, to the grammatical units or the reading and writing processes do not appear organizing the units or chapters of the manual, but are subsidiary to those: they are usually located at the end of the chapter and never heading it.

Didactics - language - teaching - manuals - knowledge

Introducción. Planteo del problema. Antecedentes

El presente texto tiene por objetivo presentar las líneas generales del proyecto “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” que integramos un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y que se desarrolla en tres (3) líneas principales: la presente, que tiene por objetivo indagar y sistematizar de manera general cuáles son los paradigmas disciplinares o

líneas teóricas que dominan los manuales escolares de Lengua. La segunda que se propone reconocer específicamente cuáles son las vertientes disciplinares que alimentan el conjunto de conocimientos gramaticales que se transmiten en los manuales escolares de Lengua. La tercera que intenta interpretar si las tareas que se proponen a los alumnos y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular) promueven actividades “inmanentes” (es decir, reconocer, analizar o clasificar las unidades lingüísticas tal como hacen en buena medida los lingüistas o los estudiantes de lingüística) o si, en cambio, esas tareas son “trascendentes” es decir, se transforman en conocimientos técnicos que se reutilizan para resolver situaciones vinculadas a la comprensión o producción de lenguaje o textos.

Desde hace tiempo, quienes integramos este equipo nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares,⁴ intentando comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En los últimos años, particularmente, nos ha motivado analizar una cuestión que puede expresarse desde dos dimensiones o problemáticas ligadas entre sí:

- Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular).
- Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos.

Los manuales escolares

Los manuales escolares, en particular, han constituido un insumo básico para este y los anteriores trabajos de investigación de este equipo en tanto nos han permitido comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar; actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases; también, nos han posibilitado interpretar muchas imágenes y representaciones fuertes y acríticamente instaladas en el imaginario didáctico y profesional de muchos profesores.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, capacitación y trabajo escolar de los docentes, ha sido puesta de relieve en

⁴ Efectivamente, desde el año 2008 al 2013, se han desarrollado los siguientes proyectos: “Argumentar en la escuela media. Un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares” (2008-2009); “Discurso Argumentativo y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2010-2011); “Discursos de razonamiento y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2012-2013).

algunas investigaciones (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). En ese trabajo, pudo constatarse que los manuales escolares conformaron la fuente básica para que profesores y maestros comprendieran –en primera instancia– las novedades teórico-conceptuales que propusieron los nuevos lineamientos curriculares inaugurados tras la reforma educativa de los años de 1990 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que aprendieron acerca de los nuevos contenidos de enseñanza (los referidos a la gramática o la lingüística de los textos, la sociolingüística, la pragmática, la lectura, la escritura, etcétera) y lo que hacen con ellos en clase (a partir de los materiales de estudio, las actividades, los textos, las explicaciones) provinieron principalmente de los manuales escolares de sus disciplinas producidos por la industria bibliográfica (ya sea en las versiones para alumnos y/o para docentes).

Si consideramos, entonces, la reforma educativa y curricular de los años de 1990 como un verdadero “acontecimiento discursivo” (en términos de Foucault) 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 construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003), los manuales escolares de circulación usual en las escuelas podrían conformar ese “espacio discursivo” que articula y aglutina 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 a un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003, p. 36).

Desde este punto de vista, comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave (no el único, por cierto) para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula. Los manuales se ofrecen, por tanto, como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

Numerosas investigaciones y estudios (Carlino, 2005; Giménez y otros, 2015, entre muchos) han demostrado también que parte de la responsabilidad del fracaso de los estudiantes en la escuela o la universidad, la tiene el desconocimiento de ciertos géneros típicos del discurso, en particular porque aquellos que circulan a menudo en las aulas ha sido “extrañado”, “enajenado” de sus características principales y/o “deformado” por los manuales escolares, sentándose así una notable diferencia entre los discursos por los que circula la ciencia en la “vida científica” (artículos, ensayos, ponencias, etc.) y los que circulan en la escuela. Otras investigaciones (Giménez, 2009; Fondacaro, 2015) han puesto de relieve la incidencia que tienen las propuestas didácticas de los manuales de ciencias en la experiencia y las dificultades de muchos alumnos para comprender textos científicos. En sentido coincidente, otros estudios han destacado que ciertas vacilaciones o dificultades para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes se vincularían con ciertas particularidades de las propuestas de interpretación y producción de textos de los manuales

escolares (Cacciavillani, Reinaldi y Maina, 2015; Colafigli, 2010, 2015; Giménez y Subtil, 2015; Stancato, 2015).

Por último, podríamos decir que la comprensión de los manuales permite también activar ideas y dispositivos de intervención didáctica. Siguiendo a Achilli (2000) consideramos que hay investigaciones que podrían encuadrarse en la categoría de “investigación formal” en el sentido de que colaboran en la comprensión de un campo de problemas y en el desarrollo de una disciplina, mientras que hay otras que podrían entenderse como “estudios exploratorios” en tanto se desarrollan con la intención de comprender una determinada situación para insertar allí una propuesta de intervención. Desde este punto de vista, este estudio adquiere ese doble sentido: no sólo nos permite comprender cómo son estos dispositivos de enseñanza de la lengua (los manuales) sino también nos abre la perspectiva para fabricar dispositivos alternativos para enseñar lengua (nuevas propuestas, actividades o materiales).⁵

Gramática y DL

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción –desde los años 1970/1980– de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello implicó una tarea revitalizadora que implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica anclado en el estructuralismo o el formalismo lingüísticos hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etcétera. La sensación de “estar más cerca” de un objeto real y en uso antes que de otro abstracto y formalizado produjo cierto entusiasmo en los profesores, aunque no menos desconcierto e incertidumbre por la inconmensurabilidad o “inabarcabilidad” de este nuevo continente teórico: nuevas teorías y nuevos objetos disciplinares que no habían formado parte de la formación inicial de los profesores (textos y/o discursos de todo tipo) llegaban y se proponían para ser enseñados, instalándose definitivamente en la agenda de la DL y en las prácticas de enseñanza.

A ese respecto, muchos autores han llamado la atención sobre las particularidades de los textos o discursos en tanto objetos disciplinares. Bernárdez (1995), por ejemplo, ha señalado que los textos son unidades de lenguaje que se comportan como objetos “naturales”, antes que formales o lógicos, y por lo tanto las nociones y teorías que dan cuenta de ellos están más cercanas a los objetos y teorías de las ciencias naturales dominadas por la inexactitud, lo provisional y lo aleatorio, antes que por la exactitud, el rigor y la universalidad de los objetos

⁵ En referencia a ello, cabe destacar que el estudio de la enseñanza del discurso argumentativo en los manuales escolares desarrollado por este equipo durante los años 2009 y 2013 recaló finalmente en el diseño de una propuesta de enseñanza alternativa para la argumentación (Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela) que está disponible en acceso abierto en el Repositorio Ansenusa de la FFyH (<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>).

y las ciencias formales. Los textos y los discursos, por ser precisamente unidades “de uso”, no responden a patrones de exactitud o regularidad ni en sus formas ni en sus comportamientos sino a tendencias o probabilidades. El sentimiento de enseñar a manipular “objetos reales y/o naturales” (textos y discursos reales, correspondientes a géneros discursivos de la vida social, producidos en contextos reales y tras intenciones reales) más cercanos a la experiencia lingüística de los hablantes en general, y de los estudiantes en particular, antes que a analizar “elementos abstractos e invenciones formales” (sintagmas, morfemas, etc.) invadió rápidamente la DL, tras años de instrucción planificada en el reconocimiento y análisis de unidades estructurales. Ese pasaje de la “lengua” al “habla” motivó en la DL la exploración de teorías y campos novedosos que se abren en un extenso y casi inabarcable abanico, y generó no pocos debates acerca de qué categorías o teorías acompañan de manera más significativa el aprendizaje y la formación lingüísticos, y cómo transponerlas al campo de la enseñanza.

Ahora bien, el pasaje desde un número relativamente acotado de teorías (la normativa lingüística, la gramática tradicional o de corte estructural y/o sus subdisciplinas –morfología, sintaxis, semántica, etcétera) hacia un campo múltiple, diversificado y atravesado de cuestiones tanto lingüísticas como extra o translingüísticas (los estudios sobre los textos y los discursos) llevó a tomar conciencia sobre la necesaria interdisciplinariedad y heterodoxia que debía asumirse: las cuestiones de los textos o discursos no están referidas en un cuerpo homogéneo de teorías, sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio. Ello generó no poca incertidumbre, zozobra o desconcierto aun hoy visibles en el discurso de los profesores implicados y en ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etcétera).

En ese contexto particular, la gramática (disciplina tradicional si las hay en el dominio de la DL) ha quedado en un lugar vacilante: tras cierta sensación que parece ampliamente compartida de su validez como objeto de enseñanza (“es necesario enseñar gramática”) todavía no ha experimentado la necesaria transformación y/o refuncionalización para ser reinsertada en un nuevo contexto didáctico: la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos. Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002, 2009; Gaspar y Otañi, 2000; Otañi y Gaspar 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos necesarios, disponibles y compartidos entre los profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reoriente hacia la formación de mejores lectores y escritores.

DL. Nuevas y necesarias preguntas

En esta tensión entre tradiciones lingüísticas que intentan mostrar objetos claros y precisos, fácilmente reconocibles y clasificables como las morfemas y los sintagmas,

dominantes en la escuela por cierto a partir de la enseñanza explícita de la morfología y la sintaxis, y otras que reconocen la definitiva variabilidad e inestabilidad de esos objetos cuando se cruza el umbral estructural de la oración y se ingresa al universo del lenguaje en uso (los textos y discursos), se abre un camino más que significativo –a nuestro juicio– de preguntas para pensar la DL. Entre muchas otras, hay algunas que nos interesan particularmente y que han motivado este proceso de trabajo:

- Qué tipo de objetos lingüísticos y de qué procedencia se transponen en el terreno escolar (al menos los visibles en los manuales escolares).
- Qué relación guarda el conocimiento que construyen las mismas teorías lingüísticas (conocimiento “especializado”) con lo que los hablantes o productores de lenguaje ya saben por ser usuarios del lenguaje (conocimientos intuitivos y/o vulgares).
- Qué tipo de articulación puede advertirse entre los conocimientos lingüísticos propuestos por los manuales (en particular los que se adscriben al campo de la gramática) y las prácticas lingüísticas de los estudiantes: comprender y producir mensajes y textos, tanto orales como escritos.

Estas preguntas permiten avanzar en una vieja discusión sobre la enseñanza o lo que se enseña y para qué se lo hace, y que se tensa entre dos polos: comprender para explicar cómo es o funciona algo o comprender algo para saber y poder usarlo. Seguramente, la distinción no podría presentarse en términos excluyentes pero sí en una gama que enfatice uno u otro punto de la oposición. En uno de los polos, podría afirmarse que la enseñanza debe proponer modelos explicativos claros y universales para explicar sobre todo cómo es el mundo (o alguna parte de él) o por qué es así y no de otra manera; en el otro polo, se defiende la idea de que, antes que nada, la enseñanza debe proponer o enseñar procedimientos y técnicas para intervenir en el mundo y aprender de él mientras se lo hace.

Esta discusión es filosófica o pedagógica en su formulación misma y, respecto al lenguaje, toma un sentido más que interesante: se enseña lengua para comprender cómo es el lenguaje o el sistema lingüístico y desarrollar un conocimiento más especializado (tal como lo hace el lingüista) o se enseña la lengua para formar en técnicas efectivas de producción (tal como hacen los mejores y más competentes lectores y escritores) y/o mejorar lo que “ya se hace” (comprender, escribir, narrar, explicar, opinar, etcétera), articulando los conocimientos “viejos” (los de los hablantes) con los nuevos (los de la enseñanza).

Teoría y técnica

Daniel Feldman (1999) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías:

Algunas teorías influyen en la práctica porque permiten derivar tecnologías. Otras son ‘iluminadoras’ y mediante ellas los agentes mejoran su práctica

porque pueden decidir cursos de acción basados en la nueva comprensión alcanzada. En ambos casos la teoría '(...) no orienta, dirige o alimenta nuestra práctica, si no es a través de nuestras intenciones. Pero no cualquier teoría expresa nuestras intenciones. Sólo nuestras teorías normativas o los aspectos normativos de nuestras teorías' (Feldman y Palamidessi, 1995). (p. 9)

Desde la perspectiva que establece el autor y en el plano de la DL específicamente, podríamos pensar que de algunas teorías lingüísticas se pueden derivar más efectivamente algunas tecnologías mientras que otras permitirían comprender mejor el lenguaje, potenciar y sistematizar los propios conocimientos sobre él, aunque no derivar inmediatamente técnicas primarias para su uso. Podrían encuadrarse en el primer tipo, aquellas teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares de los objetos lingüísticos; teorías, por ejemplo, sobre las formas de los textos, sobre los tipos de enlaces lingüísticos, sobre la retórica argumentativa, etcétera, podrían derivarse claramente en técnicas para la composición de textos, técnicas para asegurar la cohesión entre párrafos de un texto o técnicas para argumentar de manera más convincente, entre otras. Otro tipo de teorías, en cambio, mejoran sin dudas nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero solo indirectamente permiten derivar en técnicas de uso de la lengua; las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, por ejemplo, o las que plantean la relación entre los textos y su situación comunicativa permiten comprender con más claridad la dimensión social o comunicativa del lenguaje, aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje o situarlo significativamente en un contexto porque ya lo hace cualquier hablante cuando lo usa y no habría forma de que no lo haga al hablar, leer o escribir.

En resumidas cuentas, hay teorías que permitirían articular y sistematizar los conocimientos nuevos con los dados, los especializados con los ordinarios, y ponerlos en disponibilidad para “hacer mejor lo que se hace con el lenguaje” (una tecnología para su buen y/o mejor uso); otras teorías, en cambio, potenciarían la comprensión de la complejidad del lenguaje y solo indirectamente fundamentarían decisiones para su uso.

Estas reflexiones, entonces, entre las teorías o la procedencia disciplinar de los contenidos que se enseñan y lo que se hace con ellos en los procesos de su transposición didáctica es lo que ha alimentado nuestro interés por estudiar lo que al comienzo decíamos: estudiar qué teorías han recalado con mayor fuerza en el campo de la DL, qué suerte ha corrido particularmente la enseñanza explícita de la gramática en la escuela y cómo se articulan o proyectan los contenidos que se enseñan o proponen con las prácticas de aprender a leer y escribir textos.

Acerca de este estudio. Primeras conclusiones

El trabajo de la primera etapa de este proyecto y del que damos cuenta en este texto adquiere cierto sentido casuístico: comprender cómo se propone la enseñanza de contenidos

gramaticales en dos manuales de amplia difusión,⁶ partiendo de las siguientes categorías o preguntas que se complementan con las de los trabajos de las otras colegas del equipo.

Partimos, entonces, de las categorías arriba presentadas:

- Conocimientos descriptivos (aquellos que describen el objeto y dan cuenta de cómo es o funciona) en oposición a conocimientos técnicos (aquellos que sirven para hacer cosas con ellos, para usarlos para algún fin u otra cosa diferentes a sí mismos, y que se ponen a disposición para resolver “problemas prácticos”).
- Conocimientos especializados (los propios del analista del lenguaje, el lingüista o gramático) en oposición a los conocimientos comunes o no especializados (aquellos que son propios de los usuarios-hablantes/escritores- pero pueden no tener el mismo nivel de definición o precisión de los primeros).

A partir de esas categorías nos preguntamos principalmente en esta primera etapa:

- Qué contenidos “dominan” o son hegemónicos en los manuales escolares (se enuncian como contenidos-eje encabezando los capítulos o son “títulos de 1° nivel” en ellos).
- Cuál es la procedencia disciplinar de esos contenidos-eje.

A partir del análisis exhaustivo de los índices y los capítulos de ambos manuales, surgen las primeras y siempre provisionales conclusiones:

1. Los contenidos de enseñanza propuestos por el manual, parecen adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etcétera.
2. Los “contenidos centrales” (aquellos que engloban a los restantes y que le dan nombre a los capítulos) son predominantemente los géneros del discurso: el texto dramático, el instructivo, la leyenda, el texto expositivo, la poesía, la adivinanza, el cuento maravilloso, el cuento realista, el cuento fantástico, la noticia, etcétera (en 1° instancia) y/o los tipos de textos (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo-expositivo) (en 2° instancia).
3. Los géneros discursivos constituyen las unidades o contenidos que más visibilidad tienen en tanto titulan la mayoría de las veces o son el eje de desarrollo de los distintos capítulos.

⁶ Aprendamos Lengua 1 (Edit. Comunicarte) y Logonautas. Prácticas del lenguaje 1 (Edit. Puerto de Palos).

4. Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales; se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.
5. La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales.
6. Contenidos del tipo “expresiones o construcciones para afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas” o “formas verbales para expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará” no forman parte de la agenda de enseñanza dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos.
7. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no encabezan ni dan título a los capítulos o unidades; muchas veces ni siquiera están enunciados como contenidos en el índice sino que se los encuentra en el interior a la manera de “taller de” o “actividades para”.
8. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo) pero poco o casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor).
9. Los índices suelen dar cuenta de los contenidos centrales, los efectivamente jerarquizados (tipos de textos, géneros discursivos, etcétera) pero no siempre de contenidos menores o articulados con estos (reflexiones o actividades para producir o comprender textos) que se encuentran en el desarrollo de los capítulos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Albano, S. (2003) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Alvarado, M. (2001) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bernárdez, E. (1995) *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Anaya-Spain.
- Cacciavillani, C.; Reinaldi, A. y Maina, M. (2015) La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, 6, 7 y 8 de Agosto de 2015.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charolles, M. (febrero 1999) Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso. *Langue Francaise*, 121, pp. 76-116.
- Ciapuscio, G.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. Disponible en: www.educ.ar/recursos/91290/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-produccion-de-textos?coleccion=91702
- Ciapuscio, G.E. (2009) Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *Alfabetización Inicial*, 183.
- Colafigli, L. (2010) Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado, inédito.
- Colafigli, L. (2015) Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, inédito.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilio Ferreiro*. México: Fondo de cultura Económica.
- Gaspar, M. & Otañi, L. (1999) *El gramaticario*. Buenos Aires: Cántaro.
- Gaspar, M. & Otañi, L. (2000) *La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giménez G. y Subtil C. (2015) Enseñar a argumentar en la escuela. un estudio a través de los manuales escolares. Revista *Cuadernos de Educación*. N° 13, año XIII. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492>
- Giménez, G. (2009) Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. Revista *Cuadernos de Educación* n° 7, año VII, Córdoba. Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”. UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/783/738>

- Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (2015) (comp.). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Ansenusa, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2005) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Ferryra Editores y FFyH.
- Herrera, G.; Alterman, N. y Giménez, G. (2004) Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Otañi, L. & Gaspar, M. (2001) Sobre la gramática. Alvarado, M.(comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Otañi, L. & Gaspar, M. (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», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 4, No. 5).
- Stancato, C. (2015) La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende. Tesis de Posgrado, inédito.