



La evaluación de secuencias en didáctica de la lengua y la literatura

Tapia, Stella Maris

Departamento de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes,
Universidad Nacional de Río Negro
stella.tapia@gmail.com

El proyecto de investigación "La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera", analiza las consecuencias de la falta de enseñanza de los razonamientos gramaticales en la lengua materna, objetivadas en textos empíricos: los exámenes de ingreso universitario de la Universidad Nacional de Río Negro, en el área de Lengua. Su objetivo es la intervención en niveles anteriores del sistema educativo.

Desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, después de registrar las dificultades de los alumnos en las actividades de lectura y escritura por desconocimiento de la gramática del castellano/español, se diseñaron y propusieron secuencias didácticas para su instrumentación en nivel medio y primario. En estas secuencias, a partir de la selección de un género textual y de la planificación de actividades de lectura y escritura en donde se evidencian los usos comunicativos y los sentidos de los textos inscriptos en los géneros seleccionados, se propone la enseñanza de razonamientos gramaticales articulando el hacer textual con los conocimientos epistémicos de la lengua (Riestra, 2005:14-15). En el presente trabajo enfocamos la evaluación de las intervenciones realizadas, considerando los sentidos múltiples que el término "evaluación" asume didácticamente.

Así como metodológicamente la investigación en didáctica de la Lengua y la Literatura no es coincidente con la metodología para la enseñanza en el aula, tampoco son equivalentes las evaluaciones de las secuencias didácticas realizadas por los docentes a las efectuadas por las investigadoras.

La articulación entre las actividades del hacer en el lenguaje y el conocimiento sobre la lengua como técnica histórica requiere de dispositivos didácticos, entre ellos, secuencias y evaluaciones, que aúnen los esfuerzos de las investigaciones en las universidades con las prácticas y las tareas docentes en las aulas, sin perder la especificidad de los objetivos y de los métodos.

La investigación UNRN 35, dirigida por la Dra. D. Riestra, parte del análisis de los exámenes del área de Lengua realizados por los alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Río Negro, con el objeto de detectar en ellos las carencias y dificultades que pueden inferirse como consecuencias de la falta de enseñanza de los razonamientos gramaticales en los años anteriores del sistema educativo.

En este sentido, en investigaciones anteriores, Riestra (2004, 2005, 2008a) ha estudiado los efectos que tuvieron los llamados enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques, "tuvieron referencias disciplinares difusas, debido a que la transposición didáctica fue realizada directamente de las divulgaciones científicas hegemónicas (el análisis del discurso, el cognitivismo o la descripción de tipologías textuales) de otros contextos histórico-culturales" (2008 a: 1). Para Riestra, si bien fue productivo enfocar el hacer textual por resituar al lenguaje en su carácter de acción, se sesgó la dimensión de la lengua como un modo de realizar la actividad del lenguaje o "modalidad de una actividad", "técnica histórica", en términos de Coseriu, (1991: 16) conformada por signos arbitrarios, sistematizados en un momento histórico.

Las consecuencias, en la práctica, de este sesgo en el objeto de enseñanza, es la "desgramaticalización" o la ubicación de la gramática en un lugar subsidiario y devaluado (Riestra, 2008b: 96), utilizada como referencia en el momento de la corrección pero, en concreto, no enseñada, pues se supone, adhiriendo tácitamente o abiertamente a posturas epistemológicas generativistas, que se tratan de conocimientos innatos a los hablantes de una lengua.

A partir de estas hipótesis, analizamos los exámenes de ingreso de Lengua a la Universidad Nacional de Río Negro según el modelo de la arquitectura textual (Bronckart, 2004) 1 y registramos las dificultades detectadas especialmente, en el nivel de los mecanismos de textualización, esto es, en los mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal.

Los pronombres, las preposiciones, los adverbios y las conjunciones fueron las categorías gramaticales empleadas por los alumnos con mayor frecuencia de aparición de errores. Mayormente, estas categorías se enseñan, en la escuela, como conectores, sin abordarlos a otro nivel distinto que el semántico, ni llegar al nivel sintáctico de la construcción textual (Riestra, 2005: 15), ya que no se especifica la caracterización morfológica ni se observan las funciones intraoracionales que cumplen estos lexemas.

El propósito del diseño de secuencias didácticas, a partir de los datos sobre los problemas en la enseñanza, fue realizar una propuesta donde se articulara la lógica epistémica con el hacer textual o, en otras palabras, elaborar un dispositivo didáctico para enseñar contenidos gramaticales desde las actividades de lectura y escritura.

1. Secuencias didácticas de lengua y literatura para nivel medio: diseño e instrumentación

En el marco de la investigación se produjeron dos secuencias didácticas para la instrumentación, una en nivel primario y otra, en nivel medio. En esta comunicación abordamos el análisis de los diferentes niveles de valoración de la secuencia planificada para nivel medio.

El eje de la secuencia es un género textual, ya que la acción de enseñanza consistirá en organizar por parte de los alumnos la apropiación de las herramientas para actuar en el lenguaje (Schneuwly, 1994, 1997: pássim) realizando actividades de lectura y escritura. Así como los agentes productores de una actividad verbal seleccionan un género a partir de los géneros posibles que conforman modelos indexados en "una nebulosa" (Bronckart, 2004: 49; 2007:79-80), lo adoptan y lo adaptan según su intencionalidad comunicativa, didácticamente proponemos que se seleccione un género, se reconozcan sus características y se observen cuáles son los objetos de enseñanza para que los alumnos puedan, a su vez, adoptar y adaptar ese género en las actividades de escritura de textos concretos.

En este sentido, la definición de "género de la palabra" de Volóshinov (1929/2009: 124 y ss) pone de relieve que cada enunciado que constituye una actividad verbal se orienta hacia actuaciones de la comunicación verbal, anteriores en el tiempo, históricas, de las que toma sus características. Por tanto, es el concepto clave que orienta la selección de las características comunicativas, los

componentes semánticos y los componentes lingüísticos que serán abordados en el aula durante la secuencia, paso previo al diseño de las tareas a realizar por los alumnos y a la formulación de las consignas que dirijan la consecución de esas tareas. Didactizándolo desde los aportes de la teoría de la actividad de Leontiev, Riestra propone el trayecto LISO- SENTIDO-FORMA, que "(1) parte de la

Atendiendo al desarrollo potencial de los alumnos (Vygotski, 1956) y dado que se proyectó el trabajo con los dos últimos años de nivel medio, se elaboró una secuencia a partir del género relato, con textos breves de Mario Benedetti, Eduardo Galeano y Abelardo Castillo. Esta secuencia fue instrumentada durante los meses de junio-agosto de 2010 por tres docentes en seis cursos de tres secundarios públicos de San Carlos de Bariloche. La secuencia como dispositivo didáctico incluía una consigna para realizar una actividad de escritura final, de carácter evaluativo, donde se requería que los estudiantes pusieran en juego los saberes aprendidos. De esta manera, la secuencia planificada proveía su instrumento de evaluación.

La metodología para la intervención fue acordada con tres docentes, por criterios de "oportunidad". Se acordó que las investigadoras no haríamos observación participante de las clases, sino entrevistas y análisis textual de la producción realizada por los alumnos y evaluada por las tres docentes que las instrumentaron.

Distinguimos claramente dos componentes metodológicos diferenciados (Tapia, Riestra, 2011): uno es la metodología de la investigación, que se condice con razones epistemológicas (Bronckart, 2007: 88). Otra metodología es la que proponemos en la práctica áulica. Comienza asimismo de manera descendente pero traza un camino de regreso hacia arriba, porque en primer lugar va del texto inscripto en un género y de las características comunicativas que lo componen hacia el sentido y hacia la forma. En la caracterización de los componentes formales se desarrollan talleres para el estudio de la gramática del español. En un regreso hacia el texto, se ponen en relación los elementos formales con las transformaciones de estatus y de función que experimentan en el nivel textual. Se trata, por tanto, de identificar las entidades gramaticales, descontextualizarlas, y retornar luego a la actividad en relación con los textos, con el objeto de "intensificar los mecanismos de ida y vuelta entre esos dos dominios" (Bronckart, 2008).

¿Qué sucede, en tanto, con la evaluación de las secuencias? De la misma manera, distinguimos dos evaluaciones diferenciadas: la que realizan las profesoras y la que realizamos las investigadoras.

2.1. La evaluación realizada por las docentes

Se entiende por evaluación tanto el momento en el que se consideran las producciones de los alumnos como la información que puede extraerse acerca del proceso de la enseñanza; siguiendo a Litwin: "...implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes" (1998: 13). De esta forma, la evaluación no es sólo constatar los aprendizajes de los alumnos en relación con la enseñanza brindada, y en función de ese juicio atribuir una calificación, sino generar y atribuir un valor a las decisiones y las acciones generadas durante la enseñanza.

2.1.1. El efecto producido en los alumnos

En las entrevistas realizadas con las profesoras se evidencia que entienden que las secuencias produjeron algún efecto en el desarrollo de las capacidades discursivo textuales de los alumnos. En este sentido, una docente evalúa: "Varios entendieron qué es un relato. Algunos entendieron que hay que empezar a prestar atención a la escritura y ver la ejercitación que requería la escritura. Vi que muchos trabajaron con sus reescrituras, tachaban y volvían a escribir, mirando la gramática de la frase. Algunos entendieron el uso de "cuando" y de "donde" en las relativas."

De todos modos, las docentes no consideran que los conocimientos gramaticales constituyan un aprendizaje sistematizado a partir de una sola secuencia y, por lo tanto, descreen de sus posibilidades para transformar el hacer textual. Como afirma otra de las profesoras: "En el trabajo final se nota que el que escribía bien de entrada siguió escribiendo bien, y el que lo hacía mal, siguió igual. No pudieron usar los conocimientos nuevos: no pueden sistematizar lo que llegan a aprender, porque falta tiempo para sistematizar esto. Mi percepción es que no influyó para mejorar la escritura, tiene que ser gradual desde la primaria... no pueden cristalizarlo en el escrito".

Más adelante, la misma docente asevera: "Creo que hay que hacer todo un planteo del proceso para que estos conocimientos se fijen; hay que seguir manteniendo la secuencia".

Una preocupación manifiesta durante la entrevista fue cómo calificar y acreditar las producciones de los alumnos. Las tres docentes tomaron decisiones distintas: una de ellas corrigió todas las producciones conforme a sus prácticas usuales, empleó un código de corrección propio que los alumnos ya conocían y ponderó con una nota extra la reescritura de las oraciones o palabras señaladas en los trabajos como errores de sintaxis y de ortografía, respectivamente. Otra de las profesoras corrigió los trabajos de los alumnos, marcando errores mediante un subrayado y reemplazando lo subrayado por una opción sintácticamente correcta. Calificó según una nota conceptual (Muy bien, Bien, Rehacer).

La tercera docente, en cambio, en la entrevista sostuvo que evitó la calificación de los trabajos producidos por sus alumnos. Se corrigió la ortografía y la sintaxis y las producciones fueron visadas; en su libreta personal, la docente llevó un registro de quiénes habían realizado las actividades o no. En este caso, se llevó a cabo una práctica que Litwin et. al (2003: 55 y ss) califican de "ocultamiento", y que señalan, opera como una "regla para discriminar y equilibrar los criterios de desempeño y los de acreditación" (56), ya que instaura la estrategia de evaluar globalmente la tarea realizada, pero no es visible ni objetivada para los estudiantes.

Más allá del reconocimiento del proceso que los alumnos han desarrollado, se pone de manifiesto en las entrevistas las concepciones que relacionan evaluación, acreditación y control de los aprendizajes de los alumnos: la profesora que corrigió con nota numérica señala que "la nota mejoró con respecto al principio del año, se ve el avance y la actitud del chico con respecto a lo anterior"; la docente que realizó la hoja de registro, asegura: "...porque fue todo el proceso del trimestre; pero la calificación de la secuencia fue el registro del trabajo, para mí fue satisfactorio que los alumnos no rechazaran esto, que estuvieron contentos viendo adverbios, que les gustaba escribir en la carpeta y lo hacían con muy buena gana".

2.1.2. Evaluación del proceso de enseñanza

En el marco de las entrevistas con las investigadoras, la evaluación de las secuencias propició compartir algunas de las consideraciones y de los juicios que las docentes hicieron acerca de la enseñanza y de la transposición didáctica de la secuencia. A partir de esta evaluación puede registrarse el dominio de los mecanismos de transposición didáctica para un determinado nivel de alumnos.

En primer lugar, las profesoras remarcaron la necesidad de explicar las consignas de trabajo en forma oral, para que los alumnos pudieran comprenderlas. Riestra ha analizado que "las tareas son el centro de actividad de la enseñanza de la lengua y las consignas son la operacionalización de la enseñanza" (2004: 150). Se distinguen las consignas estrictas de las reformulaciones realizadas en el transcurso de la clase. Mediante las reformulaciones, los docentes enfocan algún aspecto de la tarea, utilizando metáforas, analogías, causalidades. Reponen el contexto, precisan la finalidad de la actividad, despejan y aclaran los implícitos y suposiciones, por lo que producen una transposición didáctica a los fines inmediatos de la realización de la tarea. Además, se puede suponer que es durante la reformulación oral de la consigna cuando el docente que conoce la zona de desarrollo potencial de los alumnos, puede guiar el desarrollo próximo, "en el cual las acciones mentales propuestas, en un recorrido diseñado, pondrían de

En segundo lugar, las profesoras señalaron las modificaciones que realizaron durante la instrumentación de la secuencia. Agrupamos según dos criterios las razones de esta modificación: según el aprendizaje de los alumnos y según las condiciones institucionales. Con respecto a la relación enseñanza- aprendizaje, las transformaciones que se llevaron a cabo, siguiendo la evaluación de las docentes, obedecieron al grado de motivación que despertaban las tareas en los estudiantes, a la detección y relación de sus conocimientos previos, a las dificultades de comprensión que expresaban y a los aprendizajes que parecieran realizarse. En relación con las condiciones institucionales, algunas supresiones del desarrollo de consignas y tareas de la secuencia respondieron a que factores climáticos o actividades institucionales (jornadas, actividades recreativas o actos escolares) motivaron la pérdida de horas de clase. La decisión de las docentes, en estos casos, fue variar las actividades de la secuencia para cumplir con la planificación de sus tiempos y no extender el trabajo con un género textual más allá de un mes y medio de clases.

En tercer lugar, la evaluación también reconoció que no siempre se dominaban las nociones gramaticales que se tienen que enseñar; al respecto, una de las docentes señaló: "No me siento segura para dar gramática [...] Creería que la secuencia va a servirnos más a los docentes que a los alumnos, para ponernos a estudiar". Como se mencionara anteriormente, en consonancia con la paulatina transformación del objeto de enseñanza bajo los enfoques comunicativos, operada en los años 80 y 90, (Riestra, 2008 b, 86 y ss) nos interesa atender a este aspecto ya que da cuenta de la necesidad de considerar central el problema de la enseñanza de la gramática en la formación docente. La gramática es una disciplina de referencia que los futuros profesores deben conocer para extraer objetos de enseñanza didactizados.

Sintetizando, en relación con su propia práctica, las docentes evaluaron que la secuencia era un dispositivo didáctico con el que se podía realizar una transposición didáctica para transmitir el objeto enseñado, la gramática de la lengua, de forma articulada con la actividad de escritura de los alumnos, en el que habría que continuar trabajando, y que podría ser un primer insumo para lograr una sistematización de forma gradual y progresiva.

2.2. La evaluación de la intervención

¿Para qué evaluamos, en la investigación, la intervención realizada? La evaluación de la intervención nos permite el control epistemológico y metodológico de la investigación, ya que nos brinda información para interpretar si en el diseño de la secuencia logra articularse la lógica textual con la epistémico-gramatical. Para ello operamos en dos niveles de análisis: el de las producciones de los alumnos y el de las concepciones acerca de la enseñanza de la gramática.

2.2.1. Cómo analizar los textos de los alumnos: el desarrollo de las capacidades discursivas y textuales.

En esta etapa del análisis, y siguiendo el modelo descendente del interaccionismo social (Vygotski, Leontiev, apud Bronckart, 2004: 19 y ss) atendemos a cómo, bajo el efecto de la enseñanza, los alumnos desarrollan, simultáneamente, capacidades de acción (registro praxeológico) y conocimientos y saberes (registro epistémico).

La evaluación de la intervención contempla, pues, en un primer nivel, el modo en que los agentes productores adoptaron y adaptaron el género textual propuesto por la secuencia, el relato, a sus intencionalidades comunicativas, y en un segundo lugar, los tres niveles de la arquitectura textual. Comparamos los relatos espontáneos que cada uno de los alumnos había realizado como primera tarea de la secuencia con sus respectivos relatos finales, los que conformaban la actividad de escritura final (instrumento para la evaluación). En relación con el género textual, observamos que un 20% de los "relatos espontáneos" no se inscriben, en realidad, en el género relato (se asemejan a cuentos o a fragmentos descriptivos similares a cuadros de costumbre). Los trabajos finales, en un 90 %, tienen las características del género textual del relato.

En el nivel de la infraestructura general del texto, en los trabajos espontáneos de los alumnos el contar implicado aparece sustituido por descripciones con predominio del tipo de discurso interactivo y verbos en presente, situación que no se da en el trabajo final. En las producciones finales predominan los tipos de discurso del orden del contar, aunque con errores en las correlaciones de los tiempos verbales.

Con respecto a los mecanismos de textualización, particularmente con aquellos que se han abordado desde su forma lingüística en los talleres de la secuencia, se nota, en la comparación entre la producción inicial y final de cada alumno, una mejora en el uso de algunos pronombres relativos (que, quien) y de las locuciones conjuntivas que introducen relaciones causales (porque, ya que); no obstante, persisten los problemas en las relaciones causales que se manifiestan con gerundios o que se introducen mediante la preposición "al" y el verbo en infinitivo. Continúan, en el trabajo final, los errores que se registran en los relatos espontáneos con el uso de otros pronombres relativos, como "la cual", "el cual", "donde" y "cuando".

La evaluación de la docente de que "el que escribía bien de entrada siguió escribiendo bien, y el que lo hacía mal, siguió igual" parece sustentarse en el nivel de los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa. Observamos aquí dificultades con la inserción de las voces en el texto, ya sea la voz del narrador, ya sea la de los personajes, por uso incorrecto o ambiguo de los pronombres personales o por no indicar las distintas intervenciones mediante signos de puntuación (punto, raya de diálogo, comillas). La comparación entre el relato inicial y el final indica que el alumno que tuvo dificultades en el primero, las tuvo en el segundo. No fue éste un aspecto de la forma que se haya descontextualizado para enseñarlo epistémicamente en la secuencia; por lo tanto, podemos evaluar este indicador como un elemento a incluir en futuras secuencias que aborden el género textual del relato.

2.2.2. Análisis de la enseñanza de la gramática en el curso de la secuencia

A partir de las entrevistas, y del registro de la instrumentación de la secuencia en las producciones de los alumnos podemos observar qué representaciones tienen los docentes acerca de la enseñanza de la gramática, y ver cómo operan las concepciones sobre los contenidos gramaticales en las prácticas concretas. De este modo, evaluamos si la secuencia es un dispositivo suficiente para producir transformaciones sobre esas prácticas.

Registramos la presencia o ausencia de explicaciones gramaticales y si se incorporaron otras explicaciones o consignas distintas de las planteadas en la secuencia atendiendo a las concepciones de las docentes. Puede verse que una de ellas no ha dado explicaciones gramaticales ni ha trabajado con las consignas de los talleres que las requerían. Se continúan prácticas espontaneístas de lenguaje en actividades de lectura y escritura sin abordar la dimensión epistémica específica de la gramática, relegada a una instancia de corrección posterior. Aunque, como dijimos, la profesora ha corregido los trabajos de los alumnos y ha señalado en ellos errores de sintaxis, puntuación y ortografía, no se han trabajado estos contenidos en la secuencia didáctica.

Podemos observar que otra docente ha incorporado explicaciones sobre la gramática como disciplina y sobre los contenidos gramaticales específicos. Sin embargo, el contenido epistémico no parecería terminar de articularse con las actividades de escritura a partir de los talleres de la secuencia. La concepción de la gramática tradicional se conserva subyacente a su forma de instrumentar la propuesta didáctica, con algunas vacilaciones entre categorías discursivas y categorías textuales, como se refleja en su explicación de los "conectores" como clase de palabra. Éste es un problema de enseñanza real, ya que vimos cómo no se enseñan las conjunciones y los coordinantes como categorías gramaticales, o se los confunde.

Por otra parte, en las entrevistas donde las docentes evaluaron la instrumentación de la secuencia esta interpretación acerca de las diferentes concepciones de la gramática y las representaciones sobre la enseñanza de la materia escolar Lengua, una docente refiere: "A mí se me dificultó poder señalar ejemplos de esto del pasaje del conector a la categoría gramatical, por eso se me ocurrió

Ambas posiciones que conforman los dos extremos de la falta de articulación entre la gramática y las prácticas de escritura, parecerían dar cuenta de que, en las improntas de las prácticas, predominan, por encima de la secuencia didáctica, las concepciones previas sobre la enseñanza de la gramática y las representaciones acerca del objeto de enseñanza que actuaron como los condicionantes epistemológicos y metodológicos desde los cuales se enseñó (o no) la gramática.

Podemos inferir la necesidad de hacer partícipes durante la investigación de la producción de las secuencias didácticas y de los instrumentos de evaluación a los profesores de nivel medio, con un rol más activo y con mayor capacitación mediante cursos de formación continua. De esta forma, la universidad asumiría su posición en el sistema educativo, como formadora de profesores, y como productora y difusora de saberes acerca de la didáctica de la lengua. Por otra parte, asegurar la permanente vinculación entre las investigaciones y las prácticas áulicas sólo es posible si se elaboran y se evalúan conjuntamente los dispositivos de enseñanza.

3. Conclusiones

Consideramos que un problema central en las investigaciones en didáctica de la lengua es cómo didactizar en forma articulada, las actividades de lectura y escritura (organizadas en géneros textuales) con la enseñanza de la lengua como técnica histórica y como contenido epistémico.

La evaluación es inherente al proceso de enseñanza, por lo que en la formulación de secuencias didácticas deben instrumentarse los mecanismos para observar y registrar ese proceso. Simultáneamente, resulta necesario evaluar los efectos que esas secuencias producen en la formación de los seres humanos.

Por último, aunque como vimos, tanto metodológicamente como en su evaluación es necesario diferenciar las investigaciones de las prácticas, sólo en la medida en que los dispositivos puedan elaborarse conjuntamente, tendrán la posibilidad de operar en la transformación de la enseñanza. De esta forma, las intervenciones redundarán en valiosos insumos para operar sobre los enfoques sesgados y para mejorar el desarrollo discursivo y textual de las personas.

Bibliografía

- BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, Jean-Paul (2008): "Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart". En: *Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier)*. Revista *Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.
- COSERIU, Eugenio (1991): *El hombre y su lenguaje: Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- LITWIN, Edith (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En: Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, Edith y otros (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Cipolletti: Facultad de Ciencias de la Educación, UNCO.
- RIESTRA, Dora (2004): *Thèse de Doctorat. FPE 328. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève, Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève)
<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- RIESTRA, Dora (2005): "Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". En: *Propuestas. De la problemática de las aulas a las propuestas concretas*. Rosario: CELA.
- RIESTRA, Dora (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua". En: *Coherencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007.
- RIESTRA, Dora (2008a): "El razonamiento gramatical, entre el uso y el sentido de los textos". En: H. Manni (comp.) *Actas del Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional del Litoral*.
- RIESTRA, Dora (2008b): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- SCHNEUWLY, Bernard (1994): "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". En: *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile -Crel (Lille, nov. 1993)*. Bern: Peter Lang.
- SCHNEUWLY, Bernard (1997): "La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural". En: *Hacia un curriculum cultural*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- TAPIA, Stella M. y Dora Riestra (2011): "Metodología de investigación en didáctica de la lengua y metodología didáctica en el aula". Comunicación presentada en X Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 18, 19 y 20 de mayo de 2011.
- VYGOTSKI, Lev (1956): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En: *Escritos escogidos de psicología* (Ed. a cargo de Leontiev, Luria). Moscú.
- VOLÓSHINOV, Valentin (1929/2009): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

1 Bronckart (2004) analiza la "arquitectura textual" como los tres estratos superpuestos en que se organiza cada texto empírico: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa. De esta forma, se conforma una superposición de carácter jerárquico que ubica en el nivel más profundo la infraestructura, constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso que comporta y las modalidades de articulación entre los tipos de discurso. Los mecanismos de textualización (mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) crean series isotópicas que establecen la coherencia temática, pues hacen evidente la estructuración del contenido temático; mientras que los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa son más superficiales por estar ligados al tipo de interacción que se establece entre el autor y sus destinatarios.