

**Artículo publicado en
2006. *Propuestas 10*. CELA. Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional de Rosario.**

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural

Dora Riestra
UNComahue

Son los alumnos que concluyen un nivel de escolaridad y comienzan a transitar otro quienes nos muestran, a través de sus textos, las dificultades en la enseñanza de la lengua.

Al terminar el secundario la mayoría desconoce las categorías gramaticales y las funciones de coordinación y subordinación, según se desprende de los Informes sobre Exámenes diagnósticos de la asignatura Usos y Formas de la Lengua Escrita (CRUB, UNCo, 1997/1999-2003).

Es hoy indiscutible que el manejo de la lengua es el instrumento que permite el desarrollo mental del ser humano, sin el cual no se puede avanzar en la comprensión y elaboración de estructuras de pensamiento abstracto y complejo (Bruner, 1988). Además, la escritura, que en los ámbitos escolares opera como instrumento de comunicación en las asignaturas, es, a la vez, un dominio de conocimiento, incorporado como tecnología interiorizada en los procesos mentales (Ong, 1987).

El estado de dificultad frente al manejo instrumental de la lengua nos revela un estado de la enseñanza que se conjuga con factores culturales extraescolares y que, aun cuando deba abordarse como problema educativo más amplio, la responsabilidad de la didáctica de la lengua en nuestro caso, resulta ineludible.

La investigación en enseñanza de la lengua no constituye aún en nuestro país un campo determinado por lo que, en muchos casos, está sustituida por los enfoques particulares de la psicología o de la sociología.

En los últimos 20 años hubo cambios epistemológicos que sustituyeron la gramática como objeto de enseñanza y no se ha realizado todavía un análisis que registre las modificaciones en el desarrollo instrumental de los alumnos.

¿Cómo explicarnos el corte cultural producido en este cambio psico-social de la eliminación de los contenidos de la gramática en las creencias de los docentes?

Si, además, tenemos en cuenta que aprendemos en contacto con los modelos a adquirir por generalización y conceptualización, es decir por la construcción de sistemas de representaciones sucesivos (tanto Piaget como Vygotski lo demostraron desde sus enfoques), las nociones gramaticales y textuales necesitan reelaborarse y esta tarea es competencia específica de la Didáctica de la lengua.

Desde una perspectiva genético-cultural (Del Río y Alvarez, 2002) la enseñanza de la lengua en nuestro país, como tradición social e históricamente construida, contó con una gramática pedagógica avanzada, la estructural sistémica de los sesenta, subsidiaria de la tradicional de A. Alonso y P.Henríquez Ureña de 1936.

Las propuestas didácticas que en un momento innovaron para luego canonizarse en la enseñanza, como la de Salotti en 1938 para la escuela primaria y la que inauguraran Lacau y Rosetti en 1962 para el secundario, no pueden excluirse de la tradición argentina sin transformarse en una pérdida de la identidad cultural.

El análisis gramatical, hoy devaluado, no obstante objetivado como conocimiento y, por lo tanto, apropiado por varias generaciones, opera aún en nuestros procesos mentales como un saber del que se carece o que no ha podido sustituirse eficazmente para enseñar a leer y escribir en la formación escolar (Riestra, 1999).

A través del recorrido histórico podemos observar algunos cambios de los cánones de enseñanza en función de paradigmas científicos con una diferencia de casi veinte años entre la producción teórica y la aplicación en los textos escolares. Se trata de transposiciones didácticas implícitas, en la medida en que la divulgación de algunos autores adquiere preponderancia en los circuitos editoriales y áulicos. Como ejemplo, la noción de “competencia comunicativa” que ha sufrido un proceso implícito de transposición didáctica y hoy transita todos los niveles de enseñanza, sin que la mayoría de sus usuarios tenga conciencia del modelo teórico que lo sustenta.

En los documentos oficiales de la reforma educativa iniciada en los años 90 pueden observarse múltiples enfoques teóricos, casi como un mosaico de las líneas de investigación en Lingüística:

En los *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente* (1996) los contenidos específicos enunciados en el bloque N° 1 son los siguientes:

- lengua escrita: lectura y escritura
- lengua oral
- Reflexión sobre el lenguaje y la comunicación
- Literatura

En la propuesta de alcance de los contenidos se enuncia: “Normativa sintáctica, morfológica, ortográfica y de puntuación”, como lo más específico de la referencia disciplinar de la Gramática, aunque el término “reflexión” sobre el lenguaje permite inferir solo algún contenido periférico.

El documento *Fuentes para la transformación curricular* de agosto de 1996, concebido con la finalidad de constituirse en material de consulta para los docentes y equipos técnicos como *segundo nivel de especificación curricular* (el primer nivel lo constituyen los *Contenidos Básicos Comunes* de 1994), tiene propuestas elaboradas por especialistas en Lengua y Literatura como dos áreas definidas.

La de Lengua comienza con un trabajo de O. Kovacci, quien situándose desde la Lingüística, entre la Gramática y la Pragmática, cita a Halliday y presenta así el nudo epistemológico: no se puede hacer análisis del discurso o análisis textual sin gramática. Esta aserción se va diluyendo en el análisis del lenguaje, los procesos mentales y los niveles de lengua. Pero la pregunta ¿qué lengua enseñar? no queda respondida con precisión.

Cuando se interroga por ¿qué gramática enseñar? Se apoya en los desarrollos de Hudson y Bosque. Sorprendentemente no recurre a nuestra propia tradición de la enseñanza de la gramática; pese a la contradicción epistemológica que subyace en el innatismo omnipresente y la explicitación en las citas de Chomsky que aparecen en la carta a investigadores consultados de distintas universidades, hay una búsqueda de síntesis y menciona un reconocimiento a la “escuela lingüística argentina” (citando a Rona, 1969). Postula la necesidad de evaluar lo hecho para poder innovar y propone investigar la

educación, en particular la lengua de escolares, junto con la investigación en psicología del niño y el adolescente para la programación y la acción de la enseñanza de las “gramáticas pedagógicas”. Pese a que expone algunos conceptos vygotskianos al inicio, se sitúa en el paradigma del innatismo chomskyano y los estadios piagetianos.

Los contenidos fueron presentados como actividades, como planificación posible más que un programa.

En el caso de Narvaja de Arnoux, el marco es el de las Ciencias del Lenguaje y sitúa los estudios gramaticales dentro de la reflexión metalingüística y ésta como metacognición, sin precisar el alcance terminológico.

Hace referencia al contexto histórico de la enseñanza de la Lengua, propone no dejar de lado la gramática oracional, pero enfocar desde la perspectiva textual, categoriza como gramática implícita el dominio práctico de los recursos lingüísticos y gramática explícita, el reconocimiento de los mecanismos de la lengua.

Enuncia las relaciones entre la sintaxis y la semántica, la gramática oracional y textual, la puesta en texto y el papel de la normativa y la gramática, desarrollo del pensamiento conceptual y desarrollo psicolingüístico en relación con la gramática, la norma ortográfica y la semántica, la morfología y la sintaxis.

Se refiere a objetivos y procedimientos y expone un listado de géneros entre los que se cruzan criterios de tipologías textuales y discursivas.

En la Formación Docente las disciplinas de referencia son la Sociología del Lenguaje, la Psicolingüística, la Semiología, la Lingüística Textual, la Teoría Literaria.

Por su parte, Viramonte de Ávalos evalúa el contexto socio-histórico global. Enfoca los aprendizajes lingüísticos como una cuestión compleja, se refiere a la interdisciplina como “formación científica hoy desconocida en los encargados de la misma.”

La disciplina de referencia es “la llamada ciencia cognitiva que se esparce por la psicología, la neurología, la cibernética, la antropología, la filosofía”.

Toma una decisión respecto de las áreas (cognoscitiva y social) del lenguaje como procesos que necesitan “*educación lingüística*, la que a su vez conlleva <la enseñanza de la lengua>. En este marco el docente debe ser un “orientador para la adquisición de conocimientos y conductas sociales”.

Distingue las áreas epistemológicas que determinan dos grandes grupos de contenidos, *comprensión y producción* y señala la necesidad de estudios sobre la oralidad frente a la profusión de estudios sobre la escritura.

Utiliza como sinónimos las categorías de texto y discurso.

La teoría chomskyana es asumida como marco indiscutido, sin analizar las consecuencias en el plano de la enseñanza: “Con la revaloración de la información introducida a través del léxico luego de la eliminación de las reglas de estructura de frase en el ámbito de la teoría chomskyana, se abre otro productivo camino para la enseñanza de la lengua, en el cual se opera sintácticamente y, así, se puede trabajar de manera integrada: la semántica y la sintaxis”. (p.301)

Hay una propuesta didáctica en Viramonte de Ávalos, la de *tecnología lingüística*, como proceso de ciencia aplicada que persigue la finalidad de ajustar la enseñanza a los parámetros científicos alejándola de la mera subjetividad del profesor.

Los contenidos mínimos están estructurados según edades y ciclos (EGB y Polimodal) y son enunciados como objetivos (cf: edad: 6y7 años [grado:1º y 2º] iniciación en los procesos de lecto-escritura, iniciación en los procesos de la escucha-habla; edad:12, 13 y 14 años [grado 7º, 8º y 9º] –maduración en los procesos de la lecto-escritura y escucha-

habla, con énfasis en la caligrafía y presentación formal de los trabajos, desarrollo de valoración de la propia lengua, etc).

Se trata de un diseño estructurado en torno a la denominada “competencia lingüística”. Propone el trabajo gramatical integrado al relato y (en particular y de manera gradual) a la exposición y a la argumentación.

Entre los contenidos esbozados para la capacitación docente aparecen los generales como: a) estructuración discursivo-textual, escrita y oral, b) comprensión y producción lingüísticas, c) operatividad con los medios masivos de comunicación, d) proyectar planes cíclicos para ortografía, ortografemática, morfo-lexemática y, además, un entrenamiento metodológico para: e) tareas inter y transdisciplinarias, f) nuevas técnicas de evaluación.

En síntesis, podría notarse que la influencia de teorías psicológicas constructivistas y cognitivistas coloca el interés formativo en los procesos del sujeto que aprende, mientras que el objeto a enseñar depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística. El origen de esta disyunción estaría en las instituciones de formación de profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación (formación psicopedagógica), por una parte, y, por otra, Facultades de Letras (formación lingüística).

La complejidad del objeto de enseñanza

Por su carácter de disciplina de intervención (Bronckart y Schneuwly, 1991/1996) la Didáctica debe considerar el eje de articulación a partir de los enfoques de las disciplinas de referencia para producir el objeto de enseñanza. A la vez, el problema didáctico reside en la decisión frente a ese objeto en función de las capacidades de lenguaje concretas que se busque desarrollar.

Por lo tanto, es una decisión epistemológica (de contenidos lingüísticos, psicológicos, filosóficos, biológicos, etc) en función de la coherencia entre **las acciones de enseñar y de aprender**.

Asimismo, la transposición didáctica debe ser analizada y resuelta teniendo en cuenta sus posibles efectos (desincretización y reificación, sustitución y dilución y, además, re-solidarización, señalados por Bronckart y Plazaola-Giger, 1998) como indicadores referenciales a evaluar desde la teoría (**vigilancia epistemológica**) y la práctica (**eficacia en la capacidad de lenguaje desarrollada**).

La situación compleja incluye, además, la demanda social como finalidad concreta de la educación, o sea, **el desarrollo de las capacidades discursivas** con habilidades específicas en **las actividades de leer y escribir** con autonomía aceptable.

Una propuesta para la discusión didáctica: El enfoque teórico del interaccionsimo socio-discursivo

Por su propio objeto, la Didáctica necesita enfocar los efectos de la acción de la enseñanza en los alumnos concretos y más aún, debe prever futuros efectos a partir de sus investigaciones. El enfoque teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2002) se orienta a partir del análisis del desarrollo socio-histórico (Vygotski, Luria, Leontiev, Bajtín) y toma como punto de partida la Psicología del lenguaje para, desde allí, abordar el campo de la Lingüística. Esta inversión epistemológica es la diferencia fundamental que abre otros trayectos de indagación en los textos, permitiendo nuevos desarrollos de investigación en la enseñanza de las prácticas de lenguaje y, sobre todo en los procesos de transposición didáctica.

Considera la *actividad de lenguaje como acción humana* adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas estas que, a la vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. Es decir, la adquisición de la capacidad de lenguaje se produce en el desarrollo histórico-social, no es una competencia innata de la especie.

Desde la concepción filosófica materialista dialéctica, tanto como desde la posición adoptada desde el punto de vista psicológico sobre el desarrollo del lenguaje, el análisis del discurso y el estatus de la textualidad, el interaccionismo socio-discursivo es compatible con una concepción que, en consonancia con la posición de Vygotski (1996), considera a la didáctica y la psicología del desarrollo como una misma ciencia, cuyo objeto, el desarrollo humano, debe ser estudiado donde transcurre, en los mecanismos de mediación social, es decir, la escolaridad.

En este marco el **texto empírico**, es el producto verbal de esta interacción humana situada, el correspondiente lingüístico de la acción de lenguaje.

Los textos son mediadores de la acción y se producen en una formación social determinada (contexto), de acuerdo con modelos existentes o **géneros de textos** indexados históricamente, reconocidos por los agentes para tal fin y disponibles en un intertexto, metafóricamente definido como nebulosa de modelos. Estos géneros textuales se componen de *tipos discursivos* (formas lingüísticas), que son, en realidad, arquetipos psicológicos que se encuentran en todas las lenguas y que constituyen en cada lengua natural los denominados mundos discursivos, organizados temáticamente y en relación con la mayor o menor implicancia del enunciador, como espacios de comunicación en los que se intercambian representaciones sociales.

Las consecuencias de esta concepción derivan en considerar al lenguaje, en primer lugar, como *fenómeno pragmático* y biológico (Maturana, 1995) y en segundo lugar, como *signo arbitrario* (Saussure, 1915/1961).

Se trata de una posición opuesta a la concepción (dualista-idealista) de las corrientes generativistas (Chomsky, 1977, 1989; Fodor, 1997), y cognitivistas, para las que las capacidades cognitivas devienen de un proceso de maduración biológica y producen determinadas estructuras a nivel lingüístico. La no coincidencia con estas posiciones en el campo de la enseñanza de la lengua, se debe a sus propias consecuencias didácticas, puesto que si la mente es analizada en su carácter informático, no existe la intencionalidad, el sujeto cuya historicidad es un accidente no se sitúa en un contexto determinado y concreto, por lo que se remiten al "alumno universal".

El interaccionismo socio-discursivo se sitúa en una intersección entre la acción y la lógica formal: la articulación posible y efectiva entre el enunciado y la proposición, que estaría delimitando el espacio de la actividad verbal. Quiere decir esto que los enunciados (nivel de la responsabilidad enunciativa) y lo proposicional de las secuencias textuales (nivel de la infraestructura) son dos niveles del lenguaje que se determinan mutuamente, desde el sentido y desde la construcción lógico-sintáctica respectivamente; se trata de "la dimensión del lenguaje actuante en un texto singular", denominada **acción del lenguaje** en la medida en que actúa en y para la exteriorización (Bronckart & Stroumza (2001/2003).

Por otra parte, los desarrollos de Bajtín (1992) sobre el **tono** serían coincidentes respecto de esta constitución del lenguaje verbal.

Estas posiciones teóricas sobre el lenguaje tienen influencia en la toma de decisiones didácticas frente a la enseñanza de las actividades de lectura y escritura.

Las transiciones entre las nociones textuales y las categorías gramaticales

En las propuestas aplicacionistas textuales que circulan en los manuales escolares, el llamado micronivel sintáctico requiere la información previa de la gramática como disciplina de referencia; en la medida en que esta información está fragmentada y diluida en los programas de los distintos niveles, la deformación ha ido tomando cuenta de las nociones aisladas y el estado actual de enseñanza de categorías gramaticales se ha reducido (en los casos en que es aún objeto de enseñanza) a las categorías de sujeto/predicado y algunas clases de palabras que no llegan a articular funcionalmente.

El problema radica en cómo realizar transposiciones didácticas necesarias de los contenidos gramaticales según la concepción del lenguaje, instrumentándolos para las actividades de lectura y escritura, lo que no equivale a considerar la gramática como contenido complementario, ni de volver a enseñar el análisis sintáctico desarticulado del sentido textual; de lo que se trata es de formular qué contenidos gramaticales deberán elaborarse como objetos a ser enseñados.

Esto nos introduce en un tema de debate: la enseñanza de la gramática es la actividad meta-lenguajera (como análisis autorreferencial del lenguaje) metalingüística o debe constituirse como un objeto de enseñanza en sí (objetivado en su propia sistematización teórica).

En esta discusión, los postulados de Schneuwly (1998) sobre metalenguaje se basan en que debe buscarse la transformación de la relación del alumno con el objeto <Lengua>: hacer de la lengua un objeto de análisis entre otros, es éste sin duda el fin principal al que debe apuntar la enseñanza de la gramática, sin ocultamientos, ni disculpas por presentarla como tal. Sostiene que "la búsqueda de la utilidad del contenido gramatical no contribuye a focalizar el objeto lengua como objeto de análisis cuyo fin sería la enseñanza de la gramática en "una progresión que tuviera en cuenta tanto la lógica de los contenidos a construir como la lógica genética del proceso de su apropiación."p271

Señala aquí una tarea pendiente de la transposición didáctica: la articulación de contenidos lingüísticos y psicológicos.

En la perspectiva de la enunciación de Culioli, Ducard (2004) propone una gramática razonada, que parta del simple comentario o la reformulación, pasando por la paráfrasis explicativa, hasta llegar al análisis gramatical.

Bronckart (2002) formula la enseñanza de lo gramatical como pasaje de transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales, ordenadas didácticamente.

En la práctica escolarizada (Riestra, 2004) se observa una ruptura entre tareas de textualización y la instrumentación de las nociones gramaticales; por lo tanto, el efecto, en la mayoría de los casos, es la escasa actividad de escritura autónoma propuesta por los enseñantes a los alumnos, aunque sí hay tareas de producción de textos espontáneos (como oralidad transcrita), apenas se enseña la producción de textos planificados.

Esta situación pone de relieve una falta de propuestas didácticas integradoras de las capacidades de lenguaje y las nociones técnicas instrumentales, porque la gramática en su carácter de contenido curricular asociado a la clasificación de nociones, no tiene uso como sistema referencial, puesto que esas nociones se utilizan taxonómicamente, adjudicándoles un valor puramente descriptivo.

En el secundario hay una definición clara sobre la necesidad de enseñar gramática, pero los profesores privilegian el objeto texto en la práctica y el enfoque comunicativo como referencia teórica, sin llegar al nivel sintáctico de la construcción textual.

Se ha incorporado la noción de “conectores” como función semántico-sintáctica, pero al carecer de caracterización morfológica, aumenta el nivel de confusión respecto de las nociones gramaticales (relaciones morfo-sintácticas).

Tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, aun cuando desde la coherencia pragmática la textualización escrita no presenta objeciones, desde el punto de vista didáctico el problema de la elaboración de la coherencia temática necesita ser abordado en la intersección de los planos de los **mecanismos de enunciación y los mecanismos de textualización** y, además, en la interfaz propia de los mundos discursivos, en los órdenes diferenciados de la oralidad y la escritura.

El espontaneísmo que muestran las prácticas discursivas escolares proviene, en gran medida de que al abordar la enunciación desde la oralidad, aun tratándose de una actividad de escritura, las tareas no focalizan el plano de la enunciación articulado con el plano de los mecanismos de textualización.

Es este un punto interesante de intervención didáctica en el que puede comenzarse a actuar a partir de algunas intersecciones posibles:

1. Las formas pronominales como punto de partida.

En la realización del texto escrito los niveles de enunciación y de textualización se intersectan en lo que hace a la utilización de pronombres personales. Se trata de la elaboración de la proximidad o la distancia del sujeto discursivo (mecanismo de enunciación) que se concreta en la selección pronominal (mecanismo de textualización), por ejemplo, el uso de la segunda o la tercera personas.

Los ejercicios de sustitución pronominal permiten enseñar la categoría en relación con las otras formas nominales, lo que constituiría un **sistema nominal referencial**, en la doble articulación morfológico-sintáctica.

2. Los **modelos discursivos internalizados y las prácticas sociales situadas** son espacios didácticos que posibilitan la observación de la función sintáctica de las categorías gramaticales, a la vez que éstas pueden ser reconocidas morfológicamente mediante sustituciones.

Las marcas lingüísticas de los tipos de discurso pueden observarse con relativa facilidad, como, por ejemplo, el uso de los artículos definidos e indefinidos, el uso de pronombres indefinidos (*algo, alguno, alguna*) y demostrativos (*aquellos*), que ponen de manifiesto la conformación discursiva del tipo teórico-interactivo.

3. En el plano de la infraestructura textual, los modos y los tiempos verbales (**sistema verbal referencial**) en la construcción de secuencias textuales (Adam, 1996) en definiciones y descripciones, relatos u opiniones breves, permite el paso del sentido del texto a la forma, para reconocer esquemas más o menos regulares en la construcción sintáctica y, desde allí, enfocar el mecanismo de la linealidad del lenguaje (en el sentido de Saussure, en lo que hace a oposiciones y asociaciones).

En síntesis, la acción de lenguaje es el punto de partida para la instrumentalización de las nociones gramaticales, por lo que el plano representacional de las mismas no puede soslayarse como objeto de enseñanza sistematizado.

La propuesta consiste en partir de la textualización, lo que significa realizar, desde la producción de textos espontáneos, unas progresiones hacia la producción autónoma de textos planificados es decir, la sistematización puede realizarse a partir del uso concreto de los textos.

La tarea actual de la didáctica de la lengua que nos ocupa debe centrarse en las actividades de lectura y escritura como dos órdenes de acciones planificadas en su operacionalización. No es lo mismo la comprensión de conceptos que la aplicación de nociones enseñadas en un análisis de fragmentos de textos. Es necesario tender puentes entre nociones textuales, semánticas y gramaticales para orientar una confluencia que supere al actual bifurcación producida entre la finalidad del desarrollo de las capacidades de lenguaje y la instrumentación de las categorías lingüísticas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M- & RREVAZ, F. (1996) "(Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos", Revista *Textos*, número 10, Barcelona, Graó.
- BAJTÍN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BRONCKART, J.-P & SCHNEUWLY, B, (1991/1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable en *Revista Textos*, número 9, Barcelona, Graó.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé
- BRONCKART, J.-P.- PLAZAOLA-GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, Número 97-98
- BRONCKART, J.-P. (2002). Entrevista a D. Riestra. *Propuestas 7*, CELA, Universidad Nacional de Rosario.
- BRONCKART, J.-P. et STROUMZA, K. (2001/2003). Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CHOMSKY, N. (1977), *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamericana
- CHOMSKY, N, (1989), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor
- DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (En prensa).
- DUCARD, D. (2004). *Entre Grammaire et sens. Études sémiologiques et linguistiques*. Paris : Ophrys
- FODOR, J. (1997). *El olmo y el experto*. Barcelona: Paidós
- MATURANA, H. (1995). *La realidad :¿objetiva o construida ?* Barcelona: Anthropos
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN. (1996). *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente*, Buenos Aires.
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN. (1996). *Fuentes para la Transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires
- ONG, W. (1987), *Escritura y conciencia en Oralidad y escritura*, Mexico : F.C.E.
- RIESTRA, D. (1999) "La gramática en la enseñanza de la lengua: cambios y enfoques epistemológicos" revista *Novedades Educativas*, No 108, pag. 48
- RIESTRA, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tèse de doctorat, FPSE, Université de Genève.
- SAUSSURE, F. (1915/1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- SCHNEUWLY, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire, doit elle être utile?, DOLZ, J. Et MEYER, J.C., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern, Peter Lang
- VYGOTSKI, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.