

Lecturas plurales de los manuales de lengua extranjera

Del manual como género al manual como herramienta de uso

**Claudia Gaiotti
Rosana Pasquale***

La lectura de manuales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera presenta diferentes facetas. En este artículo privilegiaremos dos lecturas: una que remite al manual como género y otra, al manual como herramienta de uso. Ambas cuestiones han sido objeto de análisis en el marco de un proyecto de investigación titulado: "Los manuales para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y el docente: sus interrelaciones en la apropiación-transmisión de contenidos ideológicos". En este trabajo también se propició la lectura del manual como reproductor-transmisor de ideología(s); sin embargo, por razones de espacio, este último aspecto no será tratado aquí.

Dicho proyecto fue llevado a cabo por las responsables de esta presentación en el marco de la U.I.D.I. (Unidad Interdepartamental de Investigaciones) del I.S.P. "Dr Joaquín V. González", en el transcurso del año 2001.

El manual como género discursivo

Leer al manual como género discursivo implica referirnos a dos conceptos básicos de M. Bajtín: el concepto de "*género discursivo*" y el de "*dialogismo*".

En lo que respecta a los **géneros discursivos**, Bajtín postula que

"los enunciados disponen de una forma relativamente estable" (Bajtín, citado por Peytard, 1995)¹.

Cada una de esas formas-tipo de enunciados corresponde a un "género de discurso", disponible en la colectividad para su utilización. Así entonces, los géneros son

"formas comunicativas adaptadas a los motivos y a las necesidades de los grupos sociales" (Bronckart, 1996:56),

es decir, se trata de modelos sociales de comunicación acordes con las diferentes situaciones de intercambio.

* Claudia Gaiotti es tesista del DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Rouen (Francia). Actualmente, se desempeña como profesora de Francés en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el ISP "Dr. Joaquín V. González" y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Rosana Pasquale es doctoranda de la Universidad de Rouen. Se desempeña como profesora de Francés en el ISP "Dr. Joaquín V. González", el IES "J.R. Fernández", la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y la Universidad Nacional de Luján.

¹ La traducción de los textos citados fue realizada por las autoras. En francés en los originales.

Los géneros discursivos se encuentran disponibles en el "intertexto" (Bronckart, 1994, 1999) es decir, en el conjunto de discursos acumulados por una comunidad sociolingüística a lo largo de su historia.

Se trata entonces de "modelos disponibles" para la acción verbal de los sujetos particulares, los cuales, para llevar a cabo actividades de lenguaje en situaciones de comunicación precisas, se ven obligados a elegir en el intertexto un modelo (o género) adecuado y pertinente para la acción que desean realizar.

Ahora bien, una vez elegido el género, el hablante produce un "texto" (inscripto en ese género) es decir un "objeto empírico". Dicho de otra manera, los textos son la resultante de las acciones verbales realizadas por los sujetos en el marco de la interacción social indispensable para la comunicación.

En lo que concierne al concepto de **dialogismo**, Bajtín sostiene la imposibilidad de dissociar el enunciador del receptor, lo que significa que tanto el lenguaje oral como el escrito tienen una dimensión básicamente interactiva y dialogal en sentido amplio y que toda producción es, ante todo, una producción para otro(s) que

" [...] se dirige siempre a alguien y que presume una respuesta, que implica siempre, al menos, a dos, el mínimo dialógico" (Bajtín, citado por Peytard, 1995).

Por otro lado, el mismo Bajtín sostiene que cualquier producción lingüística, desde el más simple de los enunciados al texto más complejo, se inscribe en un *continuum* formado por los enunciados que la han precedido, por los que van a seguirla y por los que la atraviesan, "las voces de los otros":

"Toda enunciación [...] es una respuesta a algo y se construye como tal. No es más que un eslabón en la cadena de los actos de habla. Toda inscripción prolonga a aquellas que la han precedido, polemiza con ellas, espera reacciones activas de comprensión, anticipa..." (Bajtín, 1977 citado por Maingueneau, 1996).

Sobre este punto, citaremos además los aportes de Souchon (1997) que también enmarcan nuestro trabajo. En lo que respecta al lectordestinatario, Souchon sostiene:

"[la instancia del sujeto-destinatario] está prevista con anterioridad, está incluida en todos los niveles del texto"

y más lejos, agrega:

"el lector ya está previsto por el autor; de alguna manera, está 'presente' en el texto [...]"

Esto significa que

"mi palabra (o lo que escribo) existe sólo en relación con el "otro" cuya presencia se manifiesta en toda mi enunciación" (Souchon, 1997: 21).

Es evidente que los dichos de Souchon retoman aquellos de Eco, en los cuales se asume el carácter constitutivo del destinatario en el juego textual.

En este marco entonces y siguiendo los principios de la semiolingüística de Bajtín y los aportes de los autores antes citados, definiremos el **manual** como un *"género discursivo" particular, con una función social precisa, básicamente interactivo y dialogal. Este género es propio de una formación social determinada, prefigura a su(s) destinatario(s) y está atravesado por múltiples voces.*

Algunos rasgos específicos del manual de lengua extranjera como género discursivo

Ahora bien, si pasamos de una aproximación global del género a un abordaje específico del manual de lengua extranjera, se podrían poner en evidencia una serie de particularidades que intentaremos precisar.

La primera particularidad concierne al manual como **género impuesto**. Cuando un enunciador (en este caso, el conceptor de un manual) decide elaborar un texto (aquí, un manual para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), cuenta con una representación de la situación de acción de lenguaje en la cual se encuentra, en sus dimensiones contextuales y referenciales. Esto significa que es capaz de "representarse" a su(s) destinatario(s), de "reconstruir" las características materiales (físicas) de la interacción así como los parámetros del espacio y del tiempo de la situación de intercambio y por último, de "recrear" las finalidades de la comunicación y de "recrearse" a sí mismo como enunciador.

Ahora bien, con este bagaje de representaciones, el enunciador debe hacer frente a un *intertexto* es decir, a un conjunto más o menos organizado de géneros de discursos, elaborados por las generaciones precedentes e indexados a situaciones-tipo de comunicación. La primera decisión que el enunciador debe tomar es, entonces, la de elegir el género de discurso más pertinente para llevar a cabo su acción de lenguaje tal como él se la representa.

Esta elección no es totalmente libre: las comunidades sociolingüísticas han "fabricado" el género manual para responder a la situación-tipo "enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera". El conceptor no puede sustraerse a ese mandato de su comunidad. El manual se transforma, de alguna manera, en un "género impuesto".

Por otra parte, cada género está compuesto por *tipos de discurso*, es decir, por segmentos en los cuales pueden identificarse un cierto número de regularidades de organización y de marcadores lingüísticos. El enunciador se ve entonces expuesto a esos modelos que representan cada uno de ellos un mundo discursivo diferente.

De este modo, el conceptor de manual se ve confrontado a la fusión de dos tipos de discursos constitutivos del género en cuestión: el "discurso interactivo" y el "discurso teórico".

El *discurso interactivo* es solidario con dos mundos específicos: el mundo "figurado", el de los personajes y los acontecimientos y el mundo del "otro-aprendiente", cuya atención es solicitada y del cual se espera una respuesta, aunque más no sea bajo la forma de resolución de una consigna de trabajo.

El *discurso teórico*, por su lado, busca presentar las informaciones como verdades autónomas e independientes de sus circunstancias materiales de producción. Este discurso está anclado entonces, en un mundo "no figurado", el cual no convoca ni al destinatario ni al enunciador.

Así entonces, la elección de los modelos discursivos no es más libre que la de los géneros discursivos: el conceptor, por pertenecer a una comunidad sociolingüística dada, "debe" reproducir los modelos discursivos que su comunidad le propone para un género determinado. Sin embargo, aunque la libertad del conceptor está limitada en lo que respecta al género y a los tipos de discursos en relación con una acción de lenguaje dada, esta libertad no es inexistente ya que si es verdad que el enunciador *adopta* un género particular con sus tipos de discursos inherentes, también es verdad que él *adapta* esos modelos en función de un número determinado de variables.

Esta adaptación hace que cada ejemplar empírico (cada manual), aunque conserve los rasgos esenciales del género al que pertenece, sea una construcción nueva y más o menos diferente de las que lo han precedido y de las que lo seguirán, tenga un estilo particular y propio y contribuya a la modificación permanente de los géneros.

Pasemos ahora a la segunda particularidad del género manual: la que se refiere a **sus destinatarios**.

Entre los destinatarios de los manuales, distinguimos: el destinatario "intermedio" y el destinatario "real" o "destinatario aprendiente".

El *destinatario intermedio* es, evidentemente, el docente. Es a él a quien hay que seducir (iy las editoriales lo saben bien!) para que el manual llegue a sus destinatarios reales ya que es evidente que el docente es el agente fundamental que asegura el contacto entre el manual y el aprendiente. En otros términos, el destinatario intermediario es una pieza clave en la relación manual-aprendiente: el manual es para él "una herramienta de enseñanza" de la lengua extranjera y su labor es de las más importantes: si abrir un manual es abrir un universo de ficción, creado por los conceptores, la tarea del docente es la de desmontar esta ficción, esta artificialidad con vistas a crear una realidad que se acerque a la del estudiante. En efecto, los autores de manuales han debido poner "en escena" personajes, "escribir guiones", en síntesis, "hacer un montaje". Este universo ficcional debe, además, ser atractivo, interesante, cautivante...

Es el docente el encargado de deshacer esta ficción y de crear realidades que propongan anclajes a los estudiantes: es bien sabido por todos que cuanto más cerca esté la realidad creada por el manual de la realidad del aprendiente, mayor será la implicación de éste en sus aprendizajes de la lengua extranjera.

El trabajo de deconstrucción realizado por los docentes garantiza el nexo entre la ficción presentada por el manual y la realidad de los aprendientes, en beneficio de un aprendizaje de la lengua extranjera mucho más comprometido por parte del estudiante.

En lo que respecta a los *destinatarios reales* o *destinatarios-aprendientes*, el manual es para ellos, "una herramienta de aprendizaje" de la lengua

extranjera, un lazo entre el objeto lengua y ellos. El manual constituye para el estudiante un universo lingüístico (¡junto con el profesor, por supuesto!) que moldeará sus representaciones de la lengua extranjera. Cuando se trata sobre todo de los primeros contactos del aprendiente con la lengua extranjera, en un medio exolingüe como el nuestro, la lengua presentada por el manual se transforma en el modelo de referencia casi exclusivo para el alumno.

La tercera y última particularidad que queremos señalar se desprende de alguna manera de la distinción que acabamos de establecer entre destinatario intermediario y destinatario real y tiene que ver con **el estatus de los manuales en la enseñanza de la lengua extranjera**.

Parece evidente que el manual se sitúa entre el aprendiente, sus necesidades y motivaciones de aprendizaje y el docente, sus necesidades y motivaciones de enseñanza. Se trata entonces de una herramienta que recubre una realidad compleja, la del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En efecto, podemos delimitar dos estatus complementarios en lo que refiere a los manuales: los manuales cuyo eje son las "necesidades de los docentes" (progresión clara y ordenada, tareas concretas y "realizables", respeto por el ritmo de la clase...) y los manuales centrados sobre lo que los conceptores evalúan como "las necesidades de los aprendientes" (preocupaciones comunicativas: actos de habla, competencias a desarrollar...). En los primeros, el destinatario real parece ocupar un lugar periférico porque el acento está puesto sobre las actividades de clase del docente. En los segundos, el sujeto destinatario real ocupa un lugar central ya que las actividades propuestas en esos métodos apuntan a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Habría entonces manuales dirigidos sobre todo, a destinatarios intermediarios (docentes), en ese caso, se trata de manuales que privilegian la progresión lingüístico-gramatical, los intereses didácticos de los docentes o su concepción del objeto lengua. Por otro lado, existen manuales orientados hacia los destinatarios aprendientes donde lo que cuenta son las representaciones que los conceptores construyen de sus destinatarios, de los intereses de éstos, de sus motivaciones y de sus necesidades.

El manual como herramienta de uso

La lectura del manual como herramienta de uso implica tener en cuenta algunos aspectos inherentes al funcionamiento de este género en la situación de clase. Entre estos aspectos trataremos los siguientes: el perfil del manual, su evolución a través del tiempo, los "componentes" o funciones privilegiados en la concepción del mismo y, por último, la oposición clase con manual / clase sin manual.

Con respecto al primer tema en cuestión, **el perfil del manual**, es claro que si partimos de la etimología de la palabra "manual", ésta nos remite a una obra que tenemos "al alcance de la mano". Se trata entonces de un instrumento cuyos utilizadores son los docentes y los alumnos, es un libro redactado para ser empleado por un público determinado y con una finalidad específica: un manual corresponde a un nivel de estudio y se inscribe en un campo de conocimiento particular (una disciplina específica).

Si el manual tuvo y tiene como función fijar contenidos de enseñanza institucionalmente validados y/o facilitar la adquisición por parte de los alumnos de saberes y de procedimientos, debemos reconocer que desde hace ya algún tiempo (en el campo de las lenguas extranjeras, a partir de los años 70), el manual comienza a competir con otros recursos didácticos como documentos audiovisuales, videos, programas de computación, documentos auténticos (diarios, revistas, etcétera), a los cuales el docente puede recurrir para el dictado de sus clases. Esta profusión de elementos que entran en una relación de competencia o de complementariedad con el manual no pueden sino modificar la concepción misma de este instrumento.

Por otro lado y en referencia al segundo ítem enunciado anteriormente, **la evolución del manual**, señalaremos que, a través de la historia, éste ha sufrido modificaciones en su concepción, fruto de las diferentes corrientes teóricas que se han sucedido y de las diversas propuestas pedagógicas que cada una de ellas ha sustentado.

Así entonces, partiendo del enfoque llamado "tradicional", de gran éxito en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, pasando por el enfoque estructural-behaviorista en los años 60 y posteriormente, por el estructuro-audio-visual (SGAV) y el cognitivista en los años 70, llegamos al enfoque comunicativo de los años 80. Como ya se ha señalado, a cada uno de estos enfoques les corresponden manuales que ilustran las distintas concepciones epistemológicas; por ejemplo, los manuales actuales se caracterizan por la diversidad, reivindican la enseñanza de una competencia de comunicación, el trabajo sobre el discurso y no sobre la lengua, el sentido por sobre la sintaxis o la morfología, tienen en cuenta las necesidades de comunicación de los aprendientes, etcétera. Estos manuales parecen privilegiar la búsqueda y construcción del/de los sentido(s) así como la centración sobre el aprendiente. Desde esta perspectiva diacrónica, leer manuales implica activar conocimientos específicos, representarse situaciones de producción y "dialogar" a través del tiempo y del espacio con los autores y con el universo representado.

Otra realidad que concierne a los manuales como herramientas de uso es aquella que trata de los **componentes** que entran en juego en la concepción del manual. Entre estos componentes, retendremos tres: el componente ideológico, el componente cognitivo y el componente pedagógico. Es evidente que estos tres componentes coexisten siempre, lo único que varía es su peso relativo según las épocas y los momentos socio-históricos. Si tomamos un ejemplo de manual correspondiente al "método directo o tradicional", se podrá observar que la función o componente ideológico focaliza sobre Francia. Francia es el país más variado, más bello, más fácil de recorrer, las familias francesas (y sobre todo las amas de casa) rozan la perfección, la fe católica forma parte de la cotidianidad de la gente (**Langue et Civilisation françaises**, Mauger, 1955). "Patria, familia, Dios" parece ser el eslogan que sintetiza una ideología explícita en esos métodos. Tales consideraciones en un manual actual serían impensables o, al menos, inadecuadas. Esto no quiere decir, sin embargo, que la ideología haya desaparecido de los manuales; en realidad, sólo ha mutado. Los manuales presentan un perfil más aséptico lo que hace que la ideología aparezca implícita aunque igualmente eficaz.

En los manuales modernos podríamos decir que prevalecen los componentes cognitivo y pedagógico. Así entonces, las nuevas concepciones pedagógicas o los progresos de las ciencias del lenguaje encuentran en los mismos su posibilidad de aplicación.

En definitiva, algunas tendencias que se dibujan en los manuales modernos se podrían sintetizar en:

1. La primacía de lo pedagógico: los manuales no buscan sólo enseñar contenidos (gramaticales, morfológicos o sintácticos) sino "enseñar a aprender" es decir, a apropiarse de métodos y adquirir competencias transferibles a otros ámbitos.
2. La instrumentalización: los contenidos se completan con ejercicios y actividades que suponen la mediación del docente.
3. La complejización debida a la competencia que significan las nuevas tecnologías (CD, internet, etc.), los libros de acompañamiento (libro para el profesor, cuadernos de ejercicios, libreta de correcciones) y a los múltiples recursos que conforman "el manual moderno".

El último aspecto que nos interesa abordar es el de **las clases con / sin manual**. Si los manuales son, en principio, concebidos para los alumnos también son, por otra parte, utilizados por los docentes, incluso por aquellos que declaran no utilizar manuales, como recursos / insumos para organizar sus clases.

Así entonces, los docentes formarían parte de una u otra categoría: los que dictan sus clases utilizando un manual determinado, aunque éste no sea el único recurso didáctico empleado, y los que organizan sus cursos sin manual.

En la práctica de clase de los docentes que conforman la primera categoría, se puede vislumbrar una problemática global que remite al encuadre epistemológico de los manuales seleccionados.

En efecto, al parecer, los docentes de lenguas extranjeras eligen el manual que se declara "comunicativo" sin reflexionar demasiado en lo que este enfoque verdaderamente propone, en las modificaciones que ha sufrido a través del tiempo o en la verdadera adecuación del manual (actividades, ejercicios, diálogos) a los principios del enfoque. Por lo general, esta actitud da lugar a una serie de prácticas didácticas de carácter ecléctico (Puren, citado por Klett, 1996) o híbrido (Klett, 1996) con el consabido riesgo de caer en incoherencias teóricas.

En lo que respecta a la segunda categoría, creemos que ella merece una reflexión cuyo punto de partida sería el interrogante siguiente: ¿por qué los docentes no utilizan manuales en sus clases? Aburrimento, falta de actualización, cansancio, limitaciones, entre otras, podrían ser algunas de las respuestas a este interrogante. Sin embargo, nos parece que "dictar clases sin manual" no significa, en este contexto, prescindir del manual como recurso didáctico sino utilizar varios manuales y organizar "dossiers", carpetas o conjuntos de fotocopias a partir de ellos: el docente pasa así mucho tiempo seleccionando el material, haciendo *collages* y buscando sentirse libre y sin ataduras con respecto al material que propone a sus alumnos.

Ahora bien, el trabajo sin manual, desde esta óptica, parece ser algo ilusorio ya que aunque el docente no propone *un* manual a los alumnos, el material que pone a disposición de sus estudiantes está, la mayor parte de las veces, claramente marcado por la "manualización" de la enseñanza.

En otros términos y paradójicamente, la clase sin manual pone de manifiesto el fenómeno de manualización ya que los *collages* que los docentes construyen como reivindicación de su libertad y de su identidad se inspiran, la mayor parte de las veces, en los manuales existentes ya sea en la progresión lingüística o gramatical propuesta, ya sea en los actos de lenguaje considerados necesarios para el aprendizaje.

Así entonces, habría docentes que rechazan seguir el camino trazado por el manual ya que asocian el manual a la programación de su enseñanza o a la preparación de una secuencia didáctica, olvidando, tal vez, que el manual es por sobre todas las cosas una herramienta múltiple que puede ser utilizada de diversas formas (en función de objetivos generales pero también de objetivos particulares), en diferentes momentos y para distintas etapas del aprendizaje.

Una última problemática presente entre los docentes que declaran no utilizar manual en sus clases remite a la identidad profesional, a la representación que el docente tiene de sí mismo y de su rol. En efecto, al parecer, trabajar sin manual es, de alguna manera, adueñarse absolutamente del acto de enseñar, transformarse en un "buen docente", poseedor del saber y de las capacidades pedagógicas que permiten determinar qué necesita un grupo determinado de alumnos, qué los motiva, qué esperan de su docente y de las clases. Finalmente, trabajar sin manual sería "mostrarse en el trabajo", dar cuenta de cuánto se trabaja, de cómo y cuánto se considera a los alumnos al construir una enseñanza "a medida".

A priori, este perfil parece ser el buscado por numerosos docentes todavía en nuestros días. Sus orígenes son múltiples, aunque aquí señalaremos sólo tres: la primacía del acto de enseñar sobre el acto de aprender; el principio según el cual el docente debe "brindarse" y/o "sacrificarse" en pos de sus alumnos haciendo de la enseñanza un "apostolado" y, por último, la idea del docente como "fuente" de todo saber.

Conclusiones

Para concluir, diremos que las consideraciones aquí vertidas generan más interrogantes que respuestas. El estatus de los saberes, las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza, la adecuación teoría/práctica, las finalidades últimas de las lenguas extranjeras en el sistema escolar, los usos de las herramientas y de los recursos didácticos, las transposiciones didácticas de los saberes sabios son algunos de estos cuestionamientos.

Si la sola reflexión sobre el manual y su estatus da lugar a esta profusión de interrogantes centrales, es porque el manual ocupa un lugar de privilegio en la compleja relación didáctica en la cual se encuentran el docente, el alumno y los contenidos mediatizados por el manual.

Un camino posible para la búsqueda de respuestas sería la puesta en práctica de lecturas plurales del manual como elemento constitutivo de la actividad docente.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M y L. Porcher (1996) **Education et communication interculturelle**. Paris, PUF.
- Béacco, J. C. y M. Darot (1984) **Analyse de Discours. Lecture et expression**. Paris, Hachette/Larousse.
- Benveniste, E. (1990) **Problèmes de linguistique générale**. Paris, Gallimard, 1a. ed. 1966. [Traducción al español: **Problemas de Lingüística General**. México, Siglo XXI, 1979, 8ª ed.]
- Benveniste, E. (1990) **Problèmes de linguistique générale II**. Paris, Gallimard, 1a. ed. 1974 [Traducción al español: **Problemas de Lingüística General II**. México, Siglo XXI, 1987, 8ª ed.]
- Bourdieu, P. (1984) **Questions de Sociologie**. Paris, Les Editions de Minuit. [Traducción al español: **Sociología y cultura**. México, Grijalbo, 1990, introducción de Néstor García Canclini.]
- Bronckart, J.-P. (1994) **Le fonctionnement des discours**. Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996) **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- Chevallard, J. (1991) **La transposition didactique**. Paris, La Pensée Sauvage Editions. [Traducción al español: **La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique, 1991.]
- Ducrot, O. (1984) **Le dire et le dit**. Paris, Les Editions de Minuit.
- Gaiotti, C. y R. Pasquale (1999): "¿Qué enseñamos cuando enseñamos FLE?-La ideología en los manuales." En **Revista de la SAPFESU**, 22, Buenos Aires, 33-43.
- Gaiotti, C. y R. Pasquale (2001) "Les enseignants de FLE et les méthodes au carrefour des idéologies." En **Lire des textes et des manuels de FLE**, Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) **L'énonciation. De la Subjectivité dans le langage**. Paris, Armand Colin. [Traducción al español: **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje**. Buenos Aires, Hachette, 1986.]
- Klett, E. (1996) "20 ans d'approche communicative. Les tendances actuelles de la didactique didactologie du FLE et leur application dans le cadre de l'abordage plurilingüe." En Actas del 4to Congreso Nacional de Profesores de Francés, Bahía Blanca, 79-92.
- Litwin, E. (1997) "Las configuraciones didácticas en el marco de la nueva agenda didáctica." En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 42-52.
- Maingueneau, D. (1991) **L'énonciation en linguistique française**. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (1996) **Les termes clé de l'analyse du discours**. Paris, Seuil.
- Marafioti, R. (comp.) (1998) **Recorridos semiológicos**. Buenos Aires, Eudeba.
- Pasquale, R. y C. Gaiotti (2001) "Le discours idéologique dans les manuels de FLE." Comunicación presentada en las Primeras Jornadas Internacionales para profesores de Francés del NOA, Tucumán, 2001. En prensa.
- Peytard, J. (1995) **Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours**. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Peytard, J. y S. Moirand (1992) **Discours et enseignement du Français**. Paris, Hachette.
- Plane, S. (coord.) (1999): "Manuels et enseignement du français." En Actas del Coloquio del Instituto Universitario de Formación de Docentes de Caen (24/26 octubre 1996, en Saint-Lô), 65-79.
- Souchon, M. (1997) "La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques." En **Revue de la SAPFESU**, Numéro Hors Série, Buenos Aires, novembre.

Todorov, T. (1981) **Mikaïl Bakhtine. Le principe dialogique.** Paris, Seuil.

*Este trabajo fue presentado a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en junio de 2002 y aceptado para su publicación en agosto del mismo año.*