

RAÍCES LINGÜÍSTICO- DISCURSIVAS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A TRAVÉS DE *LECTURA Y VIDA*¹

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ*

Presentación

Muchas veces, a lo largo de los años en que fui directora de **Lectura y Vida**, nos hacíamos eco en sus páginas de una preocupación constante que tenemos todos los que, en distintos espacios y desde diferentes perspectivas, estábamos –y aún estamos– comprometidos con enseñar a leer y escribir, y promover la formación de lectores y escritores. Expresábamos esa preocupación recurriendo, una y otra vez, a estos interrogantes: ¿cómo hacer para tender puentes sólidos entre la teoría y la investigación sobre los procesos de lectura y escritura y su enseñanza? ¿Cómo vincular de manera productiva las aportaciones de esas teorías y de esas investigaciones con las prácticas concretas en el entorno escolar? (No podemos dejar de destacar que –a nuestro entender– el mayor mérito de esta publicación fue haberse constituido en un medio de divulgación de la producción científica acerca de la lectura y escritura.)

Un modo de “ocuparnos” de esa preocupación fue intentar –con suerte diversa– incluir en cada número de la revista ensayos teóricos, investigaciones y experiencias de clases. Nos interesaba hacer observable en qué medida las prácticas de aula entraban en interacción, se relacionaban o guardaban coherencia con lo que se había ido publicando en las otras secciones, o si, por el contrario, continuaban por caminos ya conocidos sin entrar en diálogo con las nuevas perspectivas ofrecidas por la investigación en curso y las teorías más recientes. Asimismo, queríamos ver cuál era la distancia entre las nuevas propuestas y las prácticas habituales, ya que esa distancia podría interferir en el diálogo.

En el marco de esas preocupaciones es que quisiera ubicar este trabajo que inicié apenas dejé de dirigir **Lectura y Vida**, como una manera de seguir ligada a ella. El tema que me propuse fue buscar “las raíces lingüístico-discursivas” de algunas prácticas propuestas y/o de experiencias realizadas en la escuela que habían sido publicadas en la revista. Lo hice pensando que

descubrir esas raíces –muchas veces desconocidas por los docentes– los ayudaría de algún modo a planificar y desarrollar nuevas experiencias. Uní de este modo mi quehacer como lingüista y mi interés por las relaciones entre la lingüística y la enseñanza de la lengua materna.

Empecé a buscar esas raíces a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las teorías lingüístico-discursivas que subyacen a las prácticas de aula acerca de la enseñanza de la lengua incluidas en **Lectura y Vida** entre 1980 y 2007 inclusive?
- ¿Cuáles de los conceptos centrales de esas teorías han sido vehiculizados en estas prácticas?
- ¿Cuáles de esos conceptos, presentes en el corpus, no han tenido un desarrollo acorde con la importancia alcanzada dentro de las teorías, pese a que podrían resultar productivos para dicha enseñanza?

No me referiré aquí a conceptos centrales de las teorías que no hayan sido vehiculizados en el corpus. Esta ausencia es objeto de otro análisis.

Los trabajos que conformaron el corpus a analizar fueron aquellos cuyos autores presentaban como:

- Relato de experiencias de clase y/o actividades en lengua y literatura.
- Planificación y desarrollo de secuencias o proyectos sobre lengua y literatura.
- Análisis crítico de distintos tipos de texto, de discurso y/o de géneros.
- Propuestas para trabajar distintos géneros, tipos de texto y/o tipos de discurso en las aulas.
- Aplicación de modelos lingüísticos y/o literarios en el análisis de textos.

Decidí excluir del estudio, en esta primera etapa, las experiencias de educación inicial y de primer ciclo.

Además de buscar respuesta a las preguntas formuladas, me interesó registrar con qué objeto

de enseñanza enunciado en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires se relacionaban esos trabajos y en qué áreas –lectura, escritura, oralidad– se inscribían preferentemente.

Para poder comunicar la información recabada pondré en distintos apartados las corrientes lingüísticas que sirven de marco teórico a los artículos del corpus. Dentro de cada apartado me referiré a los conceptos fundamentales de cada corriente que constituyen las raíces de los trabajos seleccionados y, asimismo, mencionaré aquellos conceptos construidos dentro del marco de estas corrientes que han sido poco desarrollados y que –a mi criterio– podrían resultar fructíferos para la enseñanza del lenguaje.

Al terminar cada apartado, incluiré un cuadro donde los lectores podrán ver graficados los primeros avances de este trabajo, que sigo profundizando.

No entraré en el complejísimo problema de cómo se presenta la transposición didáctica de estas teorías lingüístico-discursivas porque excede al propósito de este estudio y a mi propia formación profesional.

Primeros avances

Como resultado de un primer análisis del corpus puedo afirmar que los trabajos contenidos en él ponen en juego nociones elaboradas por las teorías lingüístico-discursivas siguientes, y las trabajan desde esa perspectiva.

- ◆ **Estructuralismo**
- ◆ **Gramática del texto/ Lingüística textual**
- ◆ **Teoría de la enunciación**
- ◆ **Teoría y análisis del discurso**
- ◆ **Pragmática lingüística**

En azul aparecen aquellas teorías cuyas aportaciones se presentan con mayor frecuencia, mientras que están en rojo las menos trabajadas. Sostendré la misma discriminación de colores para cualquier elemento sobre el cual interese señalar su frecuencia. Llamaré *pivotes* a los objetos centrales de estudio de cada corriente que correlacionan con los objetos de

enseñanza. Estos pivotes constituyen las bases sobre las que se edifica cada teoría y, en consecuencia, pasan a ser conceptos sustanciales que deben tomarse en cuenta durante el proceso de construcción del objeto a enseñar.

Estructuralismo

Cuando comenzó a publicarse **Lectura y Vida**, la primera teoría lingüística que subyace a algunas propuestas es el estructuralismo, que ya se había instalado en la enseñanza de la lengua en la escuela desde fines de la década del sesenta, para afianzarse fuertemente en los ochenta y continuar en las décadas siguientes, en particular para la enseñanza de la literatura.

Recordemos que esta corriente surge a comienzos del siglo XX a partir de los trabajos del lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1945) y marca huellas muy profundas en los estudios de las ciencias humanas en general durante la primera mitad de ese siglo. El estructuralismo, en sus diferentes vertientes, pone énfasis en la sistematicidad y la funcionalidad de los elementos constitutivos de la lengua a la que define como *sistema de signos solidarios entre sí, que no tienen existencia fuera de las relaciones que establecen en el interior de esa organización*. Este sistema se pone en juego, se actualiza por medio del habla, pero el hablante y el habla no se instituyen como objeto de análisis de la lingüística de raíz saussureana. Por ello, la historia de los estudios lingüísticos de la segunda mitad del siglo XX está jalonada por diferentes intentos de incorporar coherentemente al usuario del lenguaje y a la “lengua en uso” al campo de la ciencia central del lenguaje.

La unidad del análisis estructural es la oración dado que, según se postula, contiene en sí las relaciones que se dan entre los componentes de la lengua; en consecuencia, la sintaxis pasa a ocupar el centro de la escena.

El enfoque que se adopta es descriptivo y clasificatorio.

De esa teoría lingüística tan interesante se deriva una gramática que, en el campo de la ciencia del lenguaje, fue muy importante, muy productiva, porque permitió hacer amplias taxonomías de las vinculaciones entre los niveles y componentes del sistema de lengua.

Si bien en distintos trabajos de la revista es posible advertir la filiación al estructuralismo de raíz saussureana, en especial en los que se refieren a lectura literaria, escritura de narraciones, comprensión lectora y legibilidad de los textos, no hay artículos que describan experiencias de aula centradas en la enseñanza de la gramática desde esta perspectiva. Una posible razón de esa ausencia quizá se encuentre en el fuerte cuestionamiento que ya a comienzos de los ochenta, en particular en la Argentina, recibía el análisis sintáctico, a raíz del lugar privilegiado que ocupaba en las clases de lengua: se dedicaban demasiadas horas a la descripción estructural de frases aisladas de los textos, en especial de obras literarias, sin el acompañamiento de una reflexión sobre las relaciones entre sintaxis, semántica y pragmática, es decir, sin ver cómo las relaciones entre los elementos del sistema eran portadoras no solo de significados de la lengua, sino también de significados vinculados con la intencionalidad del hablante, porque no es lo mismo decir:

Temprano llegó la señorita.

La señorita llegó temprano.

Llegó temprano la señorita.

Aunque las tres frases tengan la misma estructuración sintáctica, en la primera el foco está en el tiempo, en la segunda, en la persona y en la tercera, en la acción. En consecuencia, el sentido de cada una de ellas es diferente como también lo habrá sido el contexto de uso. Por ejemplo, para la primera es fácil pensar en la ironía de un padre enojado cuando la hija regresa muy tarde de una reunión con amigos.

La escuela planteó la dicotomía “trabajar el discurso o trabajar la lengua”, sin establecer los nexos correspondientes. Así, el discurso era el campo de la creación, de la práctica, de la escritura, de la lectura, de la interpretación, mientras que el campo de la lengua era el análisis sintáctico. Se trabajaba en uno o se trabajaba en el otro, o se trabajaba en ambos sin establecer conexiones claras. El abordaje de la lengua como objeto de estudio tuvo frecuentemente un mayor desarrollo que el discurso. En realidad, esto perjudicó a la enseñanza, porque todas las investigaciones que se han hecho nos mostraron que alumnos que lograban hacer buenos análisis sintácticos no optimizaban en absoluto sus prácticas de escritura o de oralidad, ni tenían mejores estrategias interpretativas.

En lo que atañe a la lectura literaria, hay en la revista ejemplos de cómo ayudar a seleccionar relatos a partir de la aplicación del modelo de Propp (1972), formalista ruso cuya teoría de las funciones del cuento fue un antecedente importante del estructuralismo y nutrió los trabajos de Greimas (1966) y de Barthes (1970), destacados semiólogos cuyos aportes a la crítica literaria fueron muy valiosos. Los artículos a los que me refiero son Almeida y Gutiérrez, 1981; Desinano, 1985; Otero, 1991 y Castañer Martínez, 2000.

El artículo de Almeida y Gutiérrez es uno de los trabajos que se inscriben claramente dentro del formalismo. Las autoras, luego de analizar dos cuentos infantiles de acuerdo con el modelo de Propp y la reformulación de Greimas, concluyen que:

Los relatos más apropiados para interesar a los niños llenarán básicamente los siguientes requisitos:

- Los actantes héroe y antagonista deben estar bien definidos.
- El héroe debe calificarse en sucesivas pruebas.
- Los atributos introducirán variedad y belleza.

Pero es muy importante destacar que la existencia en el cuento de la mayoría de los elementos ofrecidos en el modelo expuesto, en dinámica interacción, garantizan abrirles a los niños las puertas del interés. (Almeida y Gutiérrez, 1981)

En relación con la producción de narraciones y la comprensión lectora, se trabaja con los núcleos narrativos, las acciones secundarias o catalíticas, y en menor medida con los indicios que sirven para caracterizar ambientes y personajes. En Desinano (1985), se señala justamente esta vacancia.

De los estudios estructurales del relato, que proponen la existencia dentro de este de núcleos, catálisis e índices, resulta importante señalar el valor de los índices, y dentro de estos de los *indicios*, definidos como las pistas, que tienden a conformar, por ejemplo, caracterizaciones de personajes y valoración de los hechos. Pero la determinación de tales indicios no suele resultar simple, más aun en algunos casos el lector es capaz de comprender el texto, es decir, de percibir con claridad los efectos causados por la aparición de tales indicios, pero no es capaz de determinar cuáles son los elementos lingüísticos que los transmiten. La dificultad radica en el hecho de que los indicios están representados en el texto por elementos que pertenecen a la estructura morfosintáctica de la oración y cumplen dentro de esta una función determinada, limitada por la extensión misma de la oración en cuestión. Un adverbio como “disimuladamente”, por ejemplo, modifica específicamente a un verbo de una oración determinada, pero es capaz de cargar de significación a todo el párrafo en que está incluida la oración. [...] Solamente la comprensión de ese texto como una totalidad es lo que permite verificar el valor de tales estratos léxicos, en una escala estructural de texto y no de oración.

PIVOTE: LENGUA				
Nociones centrales involucradas	Temas menos desarrollados	Áreas en las que se encuentran las raíces	Objeto de estudio	Objeto de enseñanza
<p>Lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de signos solidarios entre sí. • Funcionalidad y sistematicidad de los componentes. • Importancia de la sintaxis. • Unidad de análisis: la oración. • Enfoque descriptivo y clasificatorio. <p>Literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis estructural del relato: <ul style="list-style-type: none"> -Acciones nucleares. -Catálisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicios: lugar, tiempo, personajes. 	<p>LECTURA</p> <p>ESCRITURA</p>	<p>La lengua.</p>	<p>La lengua como sistema.</p> <p>Funciones y relaciones de los signos lingüísticos.</p> <p>Literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura de los textos.

Gramática del texto / Lingüística textual

Los conceptos centrales de la gramática del texto aparecen de manera constante en los artículos de **Lectura y Vida** a partir de 1983, cuando Rubén Tani (1983), lingüista uruguayo, hace una puesta al día de los aportes de esta corriente.

No me detendré en las diferencias entre gramática del texto y lingüística textual porque no considero que tengan relevancia para el tema de este artículo; usaremos ambas denominaciones indistintamente.

Una definición muy simple de la lingüística textual, y aceptada por distintos teóricos, es aquella que la caracteriza como el estudio científico de las unidades en las que *efectivamente* se produce la comunicación verbal, es decir, los textos. Desde esta perspectiva, el texto se caracteriza como una unidad semántica, una unidad de significación, que se estructura mediante dos conjuntos de reglas:

- *Reglas de nivel textual.* Por ejemplo, las que se dan mediante estrategias de cohesión, que permiten vincular las distintas partes del texto, *en primer lugar, en segundo lugar, finalmente, etc.*
- *Reglas del sistema de lengua.* Por ejemplo, las que rigen las relaciones entre las distintas estructuras que conforman la oración: *las estructuras del sujeto, del predicado, las construcciones verbales, las construcciones nominales, etc.*

En las propuestas de producción de textos, estos dos juegos de reglas, conjuntamente con distintos modos de organización textual, se plantean como contenidos de reflexión vehiculizados, fundamentalmente, en la revisión de las escrituras de los alumnos.

Las oraciones comienzan a observarse como microestructuras del texto, pero reconociendo que este es algo más que una suma o un conjunto de oraciones en la medida en que es portador de un significado global y de distintas intencionalidades.

Si las oraciones son subunidades de los textos (elementos microestructurales constitutivos de esas unidades mayores), ¿por qué ignorar sus

características? [...] Los rasgos distintivos de los textos corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales, estudiados por la gramática del texto como a elementos microestructurales o locales, descriptos por la gramática oracional. La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto. (Kaufman, 1994)

Cabe señalar que en los trabajos inscriptos en el marco de esta corriente se observan dos enfoques que, aunque no son excluyentes, a veces aparecen contrapuestos: un enfoque estático y un enfoque dinámico o procesal. El primero toma el texto como objeto con una determinada configuración que se adecua a las exigencias del contexto comunicativo y reproduce las características de los textos considerados canónicos dentro de cada tipo. El énfasis está puesto en su organización. El segundo estudia al texto

[...] como un proceso de construcción activo, en el cual este es el resultado de una compleja serie de negociaciones, interacciones y jugadas estratégicas entre diversas metas, recursos, contextos y participantes en el intercambio comunicativo. (Marro, 1987)

Se ponen de relieve aquí las estrategias de construcción y de deconstrucción. Mediante el análisis del texto se busca reconstruir el proceso de elaboración. El enfoque dinámico es retomado luego por la teoría del discurso. Adoptar uno u otro enfoque tiene consecuencias claras en la producción e interpretación de los textos.

La lingüística textual instituye a la coherencia y la cohesión como propiedades esenciales del texto que lo definen como tal. En el corpus analizado estos conceptos aparecen frecuentemente mencionados y, en muchos casos, definidos, pero es dable observar que la coherencia ha sido menos trabajada que la cohesión, quizá debido a su complejidad, pues pone en acción factores de orden cognoscitivo, interaccional, pragmático y lingüístico. Me permito incluir este ejemplo para poner énfasis en esa complejidad que puede justificar su escaso tratamiento en el aula. En la pizarra que está fuera de un restaurante aparece la frase: “fiesta patria loco”. Sin duda, la definiríamos como un enunciado agramatical que no puede ser comprendido por competencia lingüística, y aparentemente incongruente. Sin embargo, al recurrir a nuestro conocimiento del mundo, los argentinos en par-

ricular, podemos darle sentido pese a que no está cohesionado. Sabemos que el loco es en la Argentina la comida tradicional del 25 de mayo y del 9 de julio, fechas en que se celebra la libertad y la independencia de nuestro territorio. ¿Qué hemos hecho para develar la coherencia? Hemos echado mano a contextos que nos permiten interpretarlo adecuadamente. Partimos de una “presunción” de coherencia (nadie enuncia disparates, pensemos que es así) y acudimos a distintos conocimientos que suponemos compartidos con el emisor; activamos conocimientos acerca del género y de las intencionalidades comunicativas; recurrimos a los significados denotativos de las palabras presentadas, le atribuimos a cada vocablo significados connotativos, hacemos inferencias, etcétera.

Estoy dando un ejemplo extremo para aclarar por qué me refiero a la complejidad de la coherencia. En general, los textos presentan, juntamente con esta coherencia pragmática, una coherencia de contenido que exige operar solo con las informaciones involucradas en su interior y reconstruir el significado global poniendo en juego nuestra competencia lingüística y cognitiva.

Si bien la coherencia, en nuestro corpus, no aparece trabajada con frecuencia en el aula, encontramos, en cambio, numerosas propuestas que ponen énfasis en la cohesión, en tanto relación semántica, es decir, vinculación de significados entre las distintas partes del texto mediante el sistema léxico gramatical de la lengua. Así, se analizan las marcas léxicas y las marcas gramaticales que indican esa relación. (Recordemos que la cohesión sirve para manifestar la coherencia pero, como ya hemos visto, no es el único camino para calificar como coherente un texto.)

Se presentan, por ejemplo, las estrategias de cohesión en relación con la referencia y con la conexión entre las partes en los artículos de Kaufman (1993, 1994), Jolibert (1991), Marín y Hall (2003), Hall y Marín (2007):

- Repetición (cuando sea necesaria).
- Sustitución (mediante procedimiento léxicos y gramaticales).
- Elisión.
- Conexión (mediante marcadores y conectores).

Y distintos recursos de la lengua que se ponen en juego en estas estrategias:

- Pronombres y adverbios pronominales (deixis exo y endofórica).
- Adverbios y locuciones adverbiales, conjunciones y locuciones conjuntivas, locuciones prepositivas (conectores).
- Sustantivos abstractos (nominalizaciones).
- Etcétera.

Dentro de la lingüística textual, otro concepto fundamental y básico es el de *tipo de texto*. Una de las tareas derivadas de este concepto es proponer clasificaciones de los textos desde una perspectiva formal y funcional, es decir, organizar tipologías textuales.

Sin dudas, el trabajo con distintos tipos de texto aparece también en **Lectura y Vida**, tanto en escritura como en lectura y oralidad. Sin embargo, no es posible reconstruir una única tipología a la que se ajusten los artículos presentados. Esta diversidad es un fiel reflejo de lo que acontece en la ciencia del texto, ya que diferentes autores optan por criterios muy diversos y dispares de clasificación.

En **La escuela y los textos**, libro que escribimos con Ana María Kaufman (1993), establecimos una clasificación a partir de las funciones del lenguaje y de las tramas (texturas) predominantes en los textos, con el propósito de ayudar a los maestros a organizar el vasto campo de la producción textual cuando planificaban proyectos de escritura de textos de circulación social.

Nuestra clasificación aparece en la revista junto con otras. De acuerdo con esta clasificación, los tipos de texto que aparecen con mayor asiduidad son los textos informativos (Milesi, 2004) y los textos literarios (Wolman, 1997; Kaufman y Rodríguez, 2001; Ricconi de Girardi y Tulliani, 1997; López, 1998; Kruk, 2003; Sosa, 2003; Cardamone, 2002, 2004, 2006) en sus diferentes tramas (narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional).

Fuera de esta clasificación, los textos expositivos ocupan un lugar preponderante en el corpus analizado dada su presencia constante en la escuela. No solo se los analiza sino que también se dan propuestas de trabajo en el aula con ellos, especialmente, en contextos de

estudio (Becerra Cano, 1999; Ogle, 2001, 2004; Fabbri y Pinto, 2003; Giglio de Magallanes, 2005; Gil García y Cañizales, 2004; Franco de Cayetti, 2004; Hall y Marín, 2007; Marín y Hall, 2003; González Reyes *et al.*, 2007). El trabajo en el aula con textos argumentativos también está incluido en el corpus (Villegas, 1999; Perelman, 2001; Serrano de Moreno, 2001; Rubio y Arias, 2002).

En la construcción de tipologías juega un papel importante el concepto de *superestructura*, definido como un esquema abstracto que existe independientemente del contenido de los textos. Las distintas superestructuras presentan una serie de categorías (marco, complicación, resolución, en la trama narrativa; tesis, justificación, conclusión, en la argumentativa, etc.) que se relacionan entre sí de acuerdo a ciertas reglas (causales, temporales, lógicas).

Los nombres de las categorías pueden variar y, asimismo, pueden sufrir transformaciones, pero lo importante es que estos esquemas permiten agrupar textos de contenido diverso dentro de una misma clase. Podemos hablar de estructuras narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas, etcétera.

Las superestructuras han sido usadas con frecuencia en nuestro corpus en relación con la comprensión de la lectura y la construcción de esquemas de rememoración de lo leído y en la elaboración e interpretación de textos expositivos. Encontramos ejemplos en Gil García y Cañizales, 2004; Franco de Cayetti, 2004.

Otro concepto central de la lingüística del texto es el de *macroestructura*, en tanto estructura global del significado. Esta estructura es una construcción que realiza el lector operando sobre la información del texto contenida en las microestructuras (oraciones, frases) hasta llegar al tópico o tema. Van Dijk (1978) postula una serie de reglas que orientan esta construcción: supresión, integración, construcción y generalización.

Lectura y Vida recoge tanto trabajos que postulan el resumen como una técnica para recuperar la información principal del texto, como investigaciones que buscan conocer de qué manera los sujetos operan sobre los textos para reconstruir sus significados principales y, en función de estas operaciones, ayudar a resumir, tomando en consideración el conocimiento

de los contenidos y los propósitos que guían la tarea. Unos y otros, en mayor o menor medida, giran en torno de la noción de macroestructura (Aguilar Villalobos y Olmos Roa, 1986; Kamhi-Stein, 1997; Villegas, 1999).

Han tenido menor aceptación nociones como las de *foco*, *tópico* y *progresión* temática, que tienen una clara función informativa.

El *foco* tiene como propósito comunicativo llamar la atención del receptor para que tome en cuenta la carga semántica, la fuerza del significado, de lo que se dice. El orden de las palabras es uno de los medios que utilizamos para conseguir que algo quede en foco:

Sin una gota de gasolina, llegó a la meta.

En este caso, se focaliza en la manera en que llegó el sujeto (tácito) para poner énfasis en lo dramático de la situación.

Dado que con muchísima frecuencia debemos acotar el marco de validez de nuestras afirmaciones o el campo al que se las limita, recurrimos al *tópico* o *función marco*.

Con referencia a la enseñanza de la lengua, la sociolingüística ha hecho grandes aportes.

Aquí, quien enuncia explicita claramente que solo se refiere a la enseñanza de la lengua, no a los aportes en otras disciplinas.

La *progresión temática* permite que la información avance a lo largo del texto. Se parte de una información que se presupone compartida y que se instaura como conocida para activar luego nuevos contenidos. Se da una alternancia entre información conocida (tema) e información nueva (rema). Si toda la información es nueva, el texto puede tornarse inteligible; si toda es conocida, el texto es banal.

Reflexionar durante la lectura sobre estas formas de orientar la mirada hacia la información que brindan los textos puede resultar productivo a la hora de interpretar las intenciones del emisor. Y también puede ser beneficioso al revisar y reescribir los textos para poder organizar la información y hacerla avanzar asegurando así la informatividad del texto o, también, para atraer la atención del destinatario hacia determinada información que se quiere enfatizar.

La enunciación es, teóricamente, esa instancia. Ahora bien, ¿cómo conseguimos conocerla?, ¿cómo logramos develar ese proceso de apropiación?, ¿qué cuestiones se plantean? La respuesta a estos interrogantes constituye el eje central de las aportaciones de esta teoría a la enseñanza de la lengua, en la medida en que esa instancia de apropiación deja en el texto marcas lingüísticas que hay que seguir para saber quién habla, a quién le habla, qué relación tiene el hablante con el texto, qué distancia toma de lo dicho, cómo incorpora otras voces, etcétera.

Muchas son estas marcas a descubrir, entre ellas se destacan las siguientes:

- Pronombres vinculados a la esfera del discurso: personales, posesivos, demostrativos.
- Los pronombres indefinidos.
- Los adverbios pronominales.
- Las formas de impersonalidad semántica y sintáctica.
- Las construcciones sustantivas vinculadas a referencias léxicas.
- Nombres propios.
- Las distintas clases de palabras que manifiestan la subjetividad del enunciador (subjetivemas).
- Expresiones de reformulación (*es decir...*, *reitero...*).
- Formas declarativas (aposiciones, proposiciones sustantivas declarativas).
- Etcétera.

Si bien en el corpus aparecen trabajos que conllevan una reflexión metalingüística sobre algunas de estas categorías para orientar la comprensión hacia las intencionalidades del enunciador o para facilitar las reescrituras en un intento de llegar mejor al destinatario, no se las visualiza como marcas de la enunciación ni se avanza hacia su sistematización gramatical para convertirlas en herramientas de uso en la producción y en la comprensión de textos.

Ahora bien, la teoría de la enunciación ofrece algunas respuestas a ciertas preguntas que de algún modo aparecen en trabajos del corpus, aunque no se use, al formularlas, la terminología propia de esta corriente:

1. ¿Cómo se presenta el enunciador en el texto? ¿Cómo implica al interlocutor? ¿Cómo lo presenta?

Este problema enunciativo surge siempre en la comunicación humana (cómo me asumo, qué voz voy a tener, desde dónde voy a presentar los hechos, quién va a recibir mi mensaje, qué espero de ese receptor, cómo quiero que ese destinatario interprete mi mensaje), y nos remite a los participantes de la interacción discursiva: el *enunciador* (el locutor, el emisor, el hablante, el escritor) y el *enunciario* (el alocutario, el receptor, el oyente, el destinatario).

Enunciador y enunciario son las denominaciones que, en esta teoría, reciben los participantes constituidos *en* y *por* el discurso, en la instancia de la enunciación. Es decir, no se trata de emisores y receptores “reales”, sino de los creados por el texto (por ejemplo, la voz que narra en un cuento).

El enunciador es siempre un *yo* que se apropia del sistema de lengua, pero ese *yo* puede presentarse en el texto como un *yo* que se hace responsable de lo enunciado o puede enmascarse de diferentes maneras –con un falso tú, con un nosotros, con una tercera persona– en función de las distintas intencionalidades comunicativas.

Ahora bien, no solamente me instalo *yo*, instalo también un *interlocutor*. Lo puedo hacer de una manera explícita o lo puedo instalar de modo implícito, anticipando, por ejemplo, lo que ese destinatario quiere oír. Esta implicación del interlocutor también deja marcas lingüísticas. Marcas claras que se refieren a los participantes de la interacción discursiva son, por ejemplo, los pronombres (*vos, tú, usted, ustedes*) y las desinencias verbales de primera y segunda persona, pero también otras expresiones (*vocativos*) y procedimientos como, por ejemplo, las *reformulaciones*, que indican que el enunciador está preocupado por lo que pueda entender o conozca el destinatario y, por lo tanto, intenta reforzar la referencia:

Los enfoques comunicacionales de la enseñanza de la lengua, es decir, aquellos enfoques que privilegian el trabajo con los textos como unidades de comunicación, surgen en el contexto latinoamericano en los ochenta y se afianzan en los noventa.

La reflexión acerca de los participantes de la interacción lingüística aparece en el corpus con mucha frecuencia en secuencias y proyectos de escritura, en los que se debate acerca de cómo presentarse en el texto y, fundamentalmente,

cómo hacer para “llegar” al destinatario de la manera más eficaz posible para cumplir con los propósitos de la comunicación: informar, entretenerlo, atrapar su atención e interés, etcétera.

La preocupación por la voz que narra aparece en estas reflexiones de Adriana Gallo (2006):

[...] el siguiente desafío fue reescribir la historia desde la voz asignada: bruja, elfo, príncipe, princesa o hada. Los niños tuvieron que ponerse en el lugar de cada personaje y contar “desde adentro la historia” lo que iba sucediendo. Debieron evaluar qué contar y elegir cómo hacerlo para que las palabras dieran cuenta de cómo el personaje asignado había ido viviendo, pensando o sintiendo cada situación...

[...] se cuidaron de relatar en primera persona pero no enriquecieron el texto. Parecían quedarse en la piel del personaje, sin habitarlo...

Esta observación nos muestra los múltiples desafíos que implica asumirse como enunciador y asumir una voz.

2. *¿Cómo nos involucramos en el texto? ¿Dejaremos en él huellas claras, ambiguas o mitigadas de nuestra subjetividad o, por el contrario, vamos a optar por distanciarnos de lo dicho y presentar un discurso objetivo?*

La reflexión sobre estos aspectos enunciativos aparece en prácticas incluidas en el corpus,

tanto en lectura como en la planificación y revisión de la escritura. (Kaufman, 1993, 1994; Kaufman y Rodríguez, 2001; Marín y Hall, 2003; Gallo, 2005, 2007; Hall y Marín 2007).

3. *¿Cómo introducimos la voz del otro o de los otros en los textos?*

Este problema nos remite a las citas en primer término y a un problema más vasto, en segundo término, el de la polifonía y de la intertextualidad.

Los textos presentan una cantidad de voces diferentes, de puntos de vista diferentes, que se expresan mediante una amplia variedad de fenómenos lingüístico-discursivos: citas, ecos, puesta en foco, planos, etc. y los textos remiten siempre a otros textos (Rubio y Arias, 2002; Durañona *et al.*, 2003; Szczupak de Linetzky, 2005; Gallo, 2007).

Teoría y análisis del discurso

A partir de los noventa, muchas propuestas y experiencias de aula ya comenzaban a incorporar esporádicamente nociones que han sido elaboradas y desarrolladas dentro del marco de la teoría y análisis del discurso, corriente en la que confluyen algunos aportes de la enunciación, los actos de habla y la pragmática, y que a su

PIVOTE: SUJETO - LENGUA				
Nociones centrales involucradas	Temas menos desarrollados	Áreas en las que se encuentran las raíces	Objeto de estudio	Objeto de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento y redefinición del sujeto de la lengua. • Aparato formal de la enunciación. <p>-Enunciador (narrador). -Enunciatarario (narratario).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas que permiten conocer la forma en que se relaciona el enunciador con el enunciatarario y con su propio enunciado. 	<p>-Espacio. -Tiempo. -Modalidad/ Modalización.</p>	<p>ESCRITURA</p> <p>LECTURA</p>	<p>El sujeto de la enunciación.</p> <p>Enunciación-enunciado.</p> <p>Marcas de la enunciación en el enunciado.</p>	<p>Prácticas del lenguaje.</p>

Nociones centrales involucradas	Temas menos desarrollados	Áreas en las que se encuentran las raíces	Objeto de estudio	Objeto de enseñanza
<p>-Pronombres vinculados a la esfera del discurso: personales, posesivos, demostrativos. -Pronombres indefinidos. -Adverbios pronominales.</p> <p>• Marcas de subjetividad: -Clases de palabras: Nombres propios Sustantivos comunes Adjetivos Pronombre</p> <p>• Polifonía: -Citas</p> <p>• Intertextualidad.</p>	<p>-Formas de impersonalidad semántica y sintáctica.</p> <p>-Las construcciones sustantivas vinculadas a referencias léxicas.</p> <p>-Expresiones de reformulación (<i>es decir..., reitero...</i>).</p> <p>-Formas declarativas (apositiones, proposiciones sustantivas declarativas).</p> <p>Verbos Adverbios Conjunciones</p> <p>-Ecos, puesta en foco, planos, etc.</p>			

vez usa conceptos de la lingüística textual para el abordaje de los textos.

En este caso, el énfasis está puesto en el lenguaje como actividad de simbolización de sujetos inscriptos en contextos socioculturales y situacionales determinados, que se interrelacionan mediante discursos, es decir, dispositivos lingüísticos que permiten al hombre construir sentidos en y acerca del mundo y comunicarse con los otros. Estos dispositivos involucran al texto más su contexto de producción y de circulación.

Existen múltiples y variadas tipologías del discurso según las esferas de acción, las intenciones, los interlocutores; pero, a los fines de este trabajo, nos limitamos a mencionar discursos periodísticos, políticos, jurídicos, literarios, pedagógicos, docentes, administrativos, especializados, teóricos, etcétera.

Estos tipos de discurso vehiculizan a su vez diferentes géneros, es decir, mecanismos de comunicación más o menos estables, más o menos “ritualizados”, con ciertos rasgos predominantes, que circulan en las distintas sociedades en diferentes épocas. Se definen sociohistóricamente, conforme a reglas que los constituyen. Estas reglas toman en cuenta:

- el estatuto de los interlocutores (quiénes hablan y a quiénes se dirigen);
- las circunstancias locales y temporales de la enunciación (desde qué lugar se habla y en qué momento);
- el soporte y los modos de difusión (oralidad, escritura, Internet, difusión pública, privada, personal, etc.);

- los temas que pueden ser introducidos (ficción, no ficción, etc.);
- la extensión, el modo de organización, etcétera.

Dentro del amplio campo del discurso político podemos encontrar géneros tales como el debate, el programa electoral, la arenga, la exposición televisada, la frase propagandística enviada por Twitter o Facebook, etc. En el discurso literario, circulan géneros como el cuento, la novela, la obra de teatro, la poesía, la prosa poética, la minificción, etc., y a su vez, subgéneros como el cuento policial, el cuento maravilloso, la novela de aventuras, etc. En el discurso jurídico tenemos la apelación, la sentencia, etcétera.

Cada tipo de discurso y cada género involucra, a su vez, textos, objetos empíricos, que circulan en la interacción discursiva: una monografía sobre derechos humanos escrita por una alumna de séptimo año, una renarración de un cuento tradicional hecha por un alumno de 5º, el comentario oral de un programa televisivo exitoso, una minificción redactada por un alumno de primero de la secundaria, etcétera.

El texto, en su carácter de elemento constituyente de un discurso y de un género determinado, actualiza los rasgos constitutivos del género.

Texto y discurso aparecen como las dos caras complementarias de un objeto común en cuyo abordaje la gramática del texto privilegia la descripción de las estructuras, el conocimiento de las estrategias de cohesión y coherencia y de los recursos lingüísticos (elementos gramaticales) que se ponen en juego en esas estrategias, mientras que la corriente del análisis del discurso y la pragmática, entre otras ciencias del lenguaje, ponen énfasis en el contexto de interacción verbal, en el contexto de producción y circulación y en sus efectos de sentido. Ambas miradas son necesarias cuando intentamos profundizar nuestros conocimientos acerca de las prácticas del lenguaje, ya que ofrecen aportaciones sumamente interesantes a la teorización didáctica y al trabajo en las aulas.

Encontramos raíces de esta teoría en los trabajos de Rubio y Arias (2002), Marín y Hall (2003), Diéguez Bredle (2002), Dib y Kuperman (2006), Hall y Marín (2007), entre otros.

PIVOTES: LENGUA - DISCURSO				
Nociones centrales involucradas	Temas menos desarrollados	Áreas en las que se encuentran las raíces	Objeto de estudio	Objeto de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje. • Discurso. • Géneros. • Textos. • Macroestructuras. • Tipologías textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el lenguaje y el discurso en relación con la producción e interpretación de distintos géneros y textos. • Reflexión sobre los contextos de circulación de los textos. • Reflexión sobre las relaciones entre los géneros y los factores socioculturales e históricos que les han dado origen. 	<p>ESCRITURA</p> <p>REVISIÓN DE LA ESCRITURA</p> <p>LECTURA</p>	<p>Discurso.</p> <p>Los lugares del decir.</p>	<p>Prácticas del lenguaje.</p>

Pragmática lingüística

La pragmática estudia el lenguaje en uso, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje. Trabaja con los enunciados, es decir, con unidades lingüísticas inherentemente contextualizadas, oraciones puestas en uso, puestas en contexto. Por ejemplo:

El ingrato voló al amanecer.

Esta es una oración cuya descripción estructural más simple es sujeto (md + n) + predicado (verbo + circ. de tiempo).

Sin embargo, si la pensamos como enunciado, como frase puesta en uso, nos encontramos con un problema que le interesa a la pragmática: la ambigüedad. Tenemos que desambiguar. Tenemos que crear un contexto. ¿Quién es el ingrato? Se le define solo por un defecto, la ingratitud. ¿Es un pájaro, un gato, un amigo? ¿Por qué el verbo *volar*? ¿Qué queremos insinuar con *amanecer*? ¿Qué queremos decir más allá de lo dicho? Para contextualizar vamos a echar mano de distintos saberes, pero fundamentalmente, del conocimiento que podemos tener de la situación que excede lo conceptual y lo lingüístico, pero que es imprescindible para darle una referencia a ese enunciado.

El contexto es, en este caso, el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados.

La pragmática lingüística analiza los elementos materiales (emisor, destinatario, enunciado, entorno) e inmateriales (información pragmática, conocimientos compartidos, intenciones, relaciones sociales entre los participantes) que configuran la situación comunicativa.

Algunos de los temas que se vinculan con esos elementos materiales e inmateriales son:

- La deixis exofórica, que relaciona el enunciado con su contexto referencial.
- Los tratamientos y las fórmulas de cortesía.
- Significado del hablante – significado conceptual: ¿qué quiere decir esa palabra/qué quieres decir con esa palabra?
- Lo dicho y lo implicado. La inferencia.

En nuestro corpus, hay ejemplos donde se recurre a nociones trabajadas por la pragmática, como la introducción de emisores y destinatarios reales para establecer las metas comunicativas (“alumnos de 6° grado”; “niños del Jardín”, “compañeros del curso”, etc.); la contextualización de los textos en función de la situación y la recurrencia a los conocimientos previos (saberes compartidos). Me refiero a los textos de Kaufman, 1993, 1994; Wolman, 1997; Kaufman y Rodríguez, 2001; Gallo, 2005, 2006, 2007, entre otros.

Pero, además, hay trabajos hechos desde la perspectiva pragmática (Corvo e Isuani, 2000):

Trabajar el vocabulario en el texto implica su interpretación en el contexto del enunciado y de su enunciación, implica ir más allá del significado literal de las palabras para reconocer e interpretar en forma relevante todo lo implicado detrás de lo dicho y lo no dicho. Supone, además, tener en cuenta el entorno cognitivo, es decir, el conjunto de supuestos mentales que están comprometidos en el proceso de comprensión y producción lingüística, de modo de lograr mayor grado de relevancia y aprendizajes significativos. Esto no significa que los aspectos lingüísticos de la enseñanza del vocabulario deban dejarse de lado, sino que deben integrarse con los aspectos pragmáticos de modo de lograr una incorporación efectiva y significativa de las nuevas palabras.

No se han profundizado, pese a su importancia para el uso del lenguaje, las relaciones entre pragmática, semántica y gramática.



**VISITE NUESTRO
SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

PIVOTES: ENUNCIADO - CONTEXTO				
Nociones centrales involucradas	Temas menor desarrollados	Áreas en las que se encuentran las raíces	Objeto de estudio	Objeto de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje en uso. • Usos y funciones del lenguaje. • Enunciado. • Contexto. • Deixis exofórica. • El orden de las palabras. • Lo dicho y lo implicado. • La inferencia. • Significado del hablante – significado conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los tratamientos y las fórmulas de cortesía. • Relaciones Pragmática-Gramática. • Relaciones Pragmática-Semántica. 	<p>LECTURA</p> <p>ESCRITURA</p> <p>REVISIÓN DE LA ESCRITURA</p>	<p>El lenguaje en uso.</p> <p>La comunicación.</p>	<p>Prácticas del lenguaje.</p>

Para seguir trabajando...

En el aula no hay situaciones que sean fruto de la casualidad. Toda propuesta tiene raíces –muchas veces desconocidas por el maestro– que la nutren y la orientan. Conocer esos fundamentos ayudará al docente a entender lo que hace y a mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Pero, además de conocer esas raíces, es importante que entre todos encontremos la manera de transitar en las aulas esos caminos rojos.

Notas

1. Inicialmente, esto fue una conferencia pronunciada en las Jornadas “30 años de lectura y escritura en América Latina”, Universidad Nacional de La Plata, marzo 2009.

Corpus analizado

Aguilar Villalobos, J. y A. Olmos Roa (1986). El papel de las macroestructuras en la comprensión y el recuerdo. *LyV*, 7 (2): 4-7.

- Almeida de Gargiulo, H. y S. Gutiérrez de García (1981). Aplicación de un modelo de análisis al cuento infantil. *LyV*, 2 (3): 18-21.
- Becerra Cano, N. (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *LyV*, 20 (2): 14-21.
- Cardamone, R. M. (2002). Relato de una experiencia de aula. Proyecto: “Historias de camposanto”. *LyV*, 23 (1): 52-55.
- (2004). Proyecto de aula: Microficciones. *LyV*, 25 (2): 62-66.
- (2006). Literatura y legibilidad de la vida. Cómo ensayar en el Polimodal. *LyV*, 27 (3): 62-68.
- Castañer Martínez, A. (2000). Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios. *LyV*, 21 (1): 30-39.
- Corvo de Greco, M. y M. E. Isuani de Aguiló (2000). La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático. *LyV*, 21 (3): 36-43.
- Desinano, N. (1985). El lenguaje, la lectura y la comprensión lectora. Algunos aspectos de la estructura lingüística y su relación con la comprensión lectora. *LyV*, 6 (3): 22-25.
- Dib, J. y C. Kuperman (2006). ¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir? *LyV*, 27 (1): 52-62.
- Diéguez Bredle, A. (2002). El lento proceso de la escritura. Proyecto transversal: Aprender a mirar con los ojos de Joan Miró. *LyV*, 23 (2): 54-58.

- Durañona, M.; E. García Carrero; E. Hilaire; N. Salles y A. Vallini (2003). La intertextualidad en literatura (en español e inglés). Su incidencia en la práctica de lectura y escritura de los futuros traductores. **LyV**, 24 (3): 16-27.
- Fabbri, M. y M. L. Pinto (2003). Cómo trabajar el texto expositivo. **LyV**, 24 (1): 36-42.
- Franco de Cayetti, A. M. (2004). El texto informativo. Modalidad de aprendizaje "Tutores y tutelados". **LyV**, 25: 60-63.
- Gallo, Adriana (2005). Cuentos para volver al jardín (segunda parte). **LyV**, 26 (4): 48-55.
- (2006). Un libro, un prólogo, un encuentro. Volver al Jardín con la voz hecha cuento (tercera parte). **LyV**, 27 (2): 56-65.
- (2007). Encuentros literarios. Leer, escuchar, recomendar, escribir en la escuela. **LyV**, 28 (2): 64-71.
- Giglio de Magallanes, S. (2005). Hacia la comprensión del texto expositivo. **LyV**, 26 (2): 54-63.
- Gil García, A. y R. Cañizales (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. **LyV**, 25 (3): 16-28.
- González Reyes, A. L.; E. Matute Villaseñor y D. Zarabozo Enríquez de Rivera (2007). La influencia de la "voz del autor" en la comprensión de textos expositivos. Una experiencia con niños de 5° grado de primaria. **LyV**, 28 (2): 44-55.
- Hall, B. y M. Marín (2007). La presencia de relaciones causales en los textos de estudio. **LyV**, 28 (4): 32-39.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos. **LyV**, 12 (4): 23-30.
- Kamhi-Stein, L. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". **LyV**, 18 (4): 17-24.
- Kaufman, A. M. (1993). Lengua en grados medios y superiores: Aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. **LyV**, 14 (1): 27-41.
- (1994). Escribir en la escuela: Qué, cómo y para quién. **LyV**, 15 (3): 15-32.
- y M. E. Rodríguez (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? **LyV**, 22 (1): 24-39.
- Kruk de Miranda, M. (2003). Abordaje del texto literario. Variedad discursiva: El texto teatral. **LyV**, 24 (2): 62-63.
- López, M. I. (1998). Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la EGB: Estrategias metodológicas. **LyV**, 19 (1): 27-37.
- Marín, M. y B. Hall (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. **LyV**, 24 (1): 22-29.
- Marro, M. (1987). Los modelos procesales en la enseñanza de la redacción. **LyV**, 8 (4): 4-11.
- Milesi, L. (2004). Las diversas instancias de lectura en la comprensión del texto periodístico. **LyV**, 25 (1): 50-59.
- Ogle, D. (2001). Cómo apoyar la participación en la lectura de textos expositivos. **LyV**, 22 (4): 18-25.
- (2004). Claves para una lectura eficaz en las áreas de contenido: Contexto social. **LyV**, 25 (3): 44-45.
- Otero, N. (1991). Aventuras de la Botella de Klein en el país de la semiología. **LyV**, 12 (1): 20-31.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: Su producción en el aula. **LyV**, 22 (2): 32-45.
- Riccomi de Girardi, M. y M. A. Tulliani (1997). Aprender a escribir fábulas en el tercer ciclo de EGB. Representaciones, estrategias y procedimientos. **LyV**, 18 (2): 5-16.
- Rubio, M. y V. Arias (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo. **LyV**, 23 (4): 34-43.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. **LyV**, 22 (4): 26-37.
- Sosa, R. G. de la Paz (2003). El cuento de ciencia ficción y su abordaje en 7° año de EGB. Relato de una experiencia pedagógica. **LyV**, 24 (3): 48-52.
- Szczupak de Linetzky, S. (2005). Provocaciones del **Quijote** en la ENSPA. **LyV**, 26 (4): 56-63.
- Tani, R. (1983). Lingüística textual: Tres aspectos de la cohesión. **LyV**, 4 (3): 28-30.
- Villegas, C. A. (1999). Lingüística del texto y redacción: Una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. **LyV**, 20 (3): 44-53.
- Wolman, I. S. (1997). Planificación de un proyecto didáctico: Antología de cuentos policiales. **LyV**, 18 (1): 27-39.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1970). **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Benveniste, E. (1979). **Problemas de Lingüística General**. México: Siglo XXI.
- De Saussure, F. (1945). **Curso de Lingüística General**. Buenos Aires: Losada.
- Greimas, A. (1966). **Semántica estructural**. Madrid: Gredos.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1993). **La escuela y los otros**. Buenos Aires: Santillana.
- Propp, V. (1972). **Morfología del cuento**. Buenos Aires: Juan Oyanarte Editor.
- Van Dijk, T. (1978). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.

* Docente de la maestría de Escritura y Alfabetización de la UNLP. Trabaja en lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna e investiga la interacción lingüística en las aulas. Formó parte del equipo que elaboró el diseño curricular de Prácticas del Lenguaje del Ministerio de Educación del GCBA. Se desempeñó como consultora lingüística en proyectos sobre enseñanza y promoción de la lectura y escritura para Unesco, Cerlalc, OEA y diversos ministerios de educación de América Latina. Creó y dirigió durante 28 años **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**.

Para comunicarse con la autora:
merodriguez47@gmail.com.