

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA, ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS

(Conferencia de apertura de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Práctica en la Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, octubre de 2008, San Carlos de Bariloche, Argentina)

Prof. Dra. Dora Riestra
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional de Río Negro
riestra@bariloche.com.ar

1. INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS COMO DOS EJES CONCEPTUALES QUE CONFORMAN EL CAMPO DE TRABAJO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

En primer lugar voy a hacer una breve explicación acerca de los ejes de la convocatoria de las Primeras Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. No son arbitrarios ni casuales: *entre la investigación y las prácticas* definen toda una problemática del campo de la didáctica de las lenguas que quisimos instalar. Las referencias a las prácticas y la investigación como dos aspectos que, necesariamente, conforman este campo que nos resulta de interés a quienes estamos aquí.

Desde la intervención política de la acción formativa que inauguró hace unos siglos Comenio, la referencia a las prácticas conforma la Didáctica como saber hacer en los distintos niveles escolares. A la vez, la investigación opera desde la referencia teórica en los análisis de las intervenciones; por lo tanto ambas dimensiones se articulan complementándose para conformar el campo epistemológico.

El enfoque del objeto de estudio a partir de Vygotski se centró en el desarrollo humano, para lo que la Didáctica de las lenguas toma en préstamo nociones y construcciones teóricas de otros campos disciplinares, como la lingüística y la psicología, entre otros.

1.1. Por qué lenguas y literaturas. La determinación lingüística de la comunicación humana y el diseño cultural en las literaturas

Al proponer el abordaje de las lenguas en plural, pretendemos situarnos en un marco más amplio y abarcativo del campo de la Didáctica, no sólo de la lengua primera o materna, sino también de las lenguas segundas, respecto del contexto de las prácticas educativas escolares en la actualidad, por una parte. Pero, por otra parte, estamos en presencia de un debate teórico respecto del papel de las diversas lenguas históricas en relación con el lenguaje, es decir, con la comunicación humana.

En este sentido, para el debate, creemos que es auspicioso y eficaz recuperar formulaciones iniciadas por Saussure (2004) hace casi un siglo y continuadas por Coseriu (1987) hasta comienzos de este siglo. Se trata de las formulaciones para situar la relación entre el *mecanismo de lenguaje y las lenguas*, entre el lenguaje como instrumento adquirido en la comunicación humana y las lenguas como instrumentos construidos históricamente en el lenguaje.

Respecto de las literaturas, además de tomar de la práctica la referencia del área curricular escolar Lengua y Literatura, está planteado el debate de las literaturas en relación con los diversos mundos sociales y culturales en los que éstas se producen. Las literaturas son, de este modo parte de los **diseños culturales** (en términos de Del Río y Álvarez, 2002) en los que estamos formando, consciente o inconscientemente a la generación siguiente.

Dicho de otro modo, sostenemos también con Bronckart (2007) que los individuos humanos se « fabrican » en la interacción con los *pre-constructos de la sociohistoria* humana (y podemos remitirnos a los *tres mundos* definidos por Habermas), particularmente como les son presentados estos preconstructor (entre ellos las literaturas) en el marco de los proyectos formativos, sobre todo escolarizados, que son los que constituyen los nutrientes (y no

decimos insumos, sino alimentos) de la formación y el desarrollo de las personas.

2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN ARGENTINA. PROBLEMAS ACTUALES. LA ENSEÑANZA DE LAS CAPACIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN DEBATE

En un plano de mayor concreción, la enseñanza de la lengua en Argentina es hoy una problemática pedagógica crítica, debido a que las dificultades en las actividades de lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a la formación superior constituyen un obstáculo socio-cultural. No obstante, la investigación del problema se concentra en lo que sucede en las aulas universitarias y cómo aprenden los estudiantes, pero se investiga poco cómo se enseña en los primeros años de la formación escolar.

En nuestro caso, particularmente, desde hace diez años venimos trabajando e investigando en la perspectiva teórica del *interaccionismo socio-discursivo* y, desde esta posición hemos revisado algunos aspectos de las prácticas de enseñanza de la lengua primera, en particular el castellano/español en Argentina. Hacer una evaluación, observar por dónde hemos circulado, dónde estamos y hacia dónde queremos continuar puede ayudar para definir el efecto formativo que buscamos realizar de una generación a otra (lo que Pablo Del Río denomina *diseño cultural consciente*).

Desde la intervención didáctica en el primer año de la universidad en una asignatura específica, denominada Usos y Formas de la Lengua Escrita y, además, por haber incursionado desde hace cinco años en la formación de maestros de nivel primario, observo que las dificultades en la lectura y la escritura de los jóvenes que ingresan a los profesorados terciarios y a las carreras universitarias se han originado en los primeros años de la formación escolar, por lo que, sostengo, deben enfocarse estas dificultades y estudiarse como unas de las consecuencias formativas.

3. EVALUACIÓN Y CRÍTICA DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Si hace alrededor de dos décadas, la propuesta de la interacción comunicativa en la enseñanza de la lengua primera se presentaba como una superación del marco de la lógica gramatical y, a la vez, como una opción didáctica integradora de las actividades de lectura y escritura, la pregunta es por qué no produjeron el efecto esperado.

3.1. El cambio de paradigma, la relación entre efectos buscados y efectos producidos

Los nuevos contenidos o reformulaciones de contenidos, tuvieron referencias disciplinares difusas y en muchos casos, transposiciones realizadas a partir de las divulgaciones científicas hegemónicas, como algunos enfoques psicolingüísticos inspirados en Piaget, el análisis del discurso, la psicología cognitiva y la descripción de tipologías textuales, sin profundizar respecto de los préstamos teóricos de base.

En la década del 80 en las Facultades de Ciencias de la Educación la formación para el nivel primario se formuló como *constructivismo*, oponiéndose a las llamadas posiciones conductistas (que en realidad nunca existieron en Argentina, según sostenía un estudioso de la temática, como lo fue Guillermo Blank). El enfoque psicogenético piagetiano de enseñanza de la lengua primera se combinó posteriormente con los enfoques cognitivistas en la formulación del problema didáctico en función de la formación de la "mente", manifiestos en las propuestas comparativas de "expertos y aprendices" de los estudios anglosajones. Ambas posturas epistemológicas coincidieron en poner el acento en el conocimiento de la individualidad del sujeto que aprende.

Asimismo en la formación docente del nivel secundario, en Facultades de Letras e Institutos de Profesorado en los últimos veinte años la perspectiva de "comunicación y expresión", basándose en los postulados chomskyanos del lenguaje, en particular, la gramática universal y la noción de estructura profunda, ocupó el lugar de

preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua materna el razonamiento abstracto, (a través de los análisis lógico-gramaticales). Pese a no estar explícito en los documentos oficiales, en el nivel secundario la formación tuvo influencia de la concepción de la enseñanza de la lengua por inmersión y se postuló durante unos años la antinomia “expresión versus razón” que quedó ideológicamente instalada en los ámbitos de formación docente junto a la llamada literatura infanto-juvenil. A modo de ilustración, puede verse en los índices de los manuales escolares, en un espacio marginal, la “reflexión sobre el lenguaje”, la “reflexión metalingüística” o el “metalenguaje”, como objetos de enseñanza apenas esbozados a la manera de categorías descriptivas, sin que alcanzaran desarrollos didácticos específicos. (Riestra, 2004).

En este contexto, los órdenes de la oralidad y de la escritura prácticamente se fueron confundiendo en un continuum, cuyo estatus de contenido de enseñanza, pese a estar mencionado en los diseños curriculares, no llegó a didactizarse aún. Tampoco se definió epistemológicamente el objetivo de enseñanza de la lengua materna, formulado en los términos de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación. Se trató hasta la actualidad como una noción difusa, derivada de la noción de Hymes, basada en Chomsky, que hoy retorna al debate en los manuales escolares por efecto de las discusiones europeas.

De este modo, los objetos de enseñanza estipulados curricularmente como nuevos, fueron desdibujando en la representación colectiva los objetos anteriores y, en consecuencia, dejaron de enseñarse, como contenidos lingüísticos específicos de la asignatura Lengua, las sistematizaciones de los procedimientos morfológico-sintácticos del español como nociones escolarizadas. Se llegó a un total desconocimiento de las funciones y categorías gramaticales, así como las normas ortográficas del castellano entre los jóvenes que hoy tienen alrededor de 25 años.

Si bien la lectura y la escritura se transformaron en prácticas escolarizadas relativamente espontáneas, con procedimientos de pre

y pos lectura, de reescrituras y trabajos con borradores, no se logró el efecto de desarrollo autónomo de las capacidades discursivo-textuales que, inevitablemente, requieren de conocimientos lingüísticos.

La generalización implícita del concepto de inmersión es evidente y muestra que la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas. Si aceptamos que la lengua oral de uso cotidiano tiene un desarrollo ambiental que parece "natural", la lengua escrita nos demuestra lo contrario, se desarrolla con metodologías de trabajo consciente, como en cualquier actividad humana compleja. Aquí radica la crítica mayor: se perdió la perspectiva de complejidad del lenguaje humano como actividad que se desarrolla.

En las explicaciones didactizadas de las propuestas, los niños debían descubrir el funcionamiento del lenguaje en la lengua y el sistema de escritura en las actividades de leer y escribir, pero el descubrimiento como método de apropiación instrumental no lleva a sistematizar, por lo que podríamos señalar en este caso un reduccionismo de algunos desarrollos teóricos piagetianos.

En este panorama, la conjunción de prácticas docentes espontaneístas en consonancia con simplificaciones de modelos cognitivos se transformaron en propuestas didácticas nuevas y son las que operan actualmente como representaciones sociales. Las encontramos y las hemos estudiado en clases y entrevistas a docentes de nivel primario y secundario de enseñanza pública y privada.

La circulación de nociones implícitas acerca de procesos cognitivos, como estrategias de aprendizaje y estructuras cognitivas con connotaciones idiosincrásicas se generalizó para referirse a lo desconocido, en este caso las mentes humanas de los diversos alumnos en las clases numerosas.

Estas nociones de la psicología cognitiva, fuera de la teoría de referencia se transforman en un malentendido que funciona al interior de las propuestas didácticas, por lo que debería explicitarse en la formación docente el sentido atribuido en el marco teórico del que ha sido extraída la noción en préstamo, pero esto no sucede y los términos proceso y estrategia conllevan significados múltiples e idiosincrásicos.

Como lo hemos señalado en algunos trabajos, a partir de investigaciones realizadas, las concepciones psicológicas de *constructivismo* y *cognitivismo* circulan entre los docentes de profesorado en Letras como implícitos, así como las nociones lingüísticas aparecen reducidas entre quienes tienen formación en Ciencias de la Educación.

Por lo tanto, es tarea de didactas explicitar el carácter de los préstamos de las nociones disciplinares y redimensionarlas en las propuestas con un sentido que, de ninguna manera puede ser equívoco conceptualmente.

Los marcos filosóficos de las teorías, tanto lingüísticas como psicológicas, fundamentales para la didáctica de las lenguas, aun cuando permanezcan implícitos, determinarán las construcciones didácticas y las propuestas y, derivadas de éstas, las tomas de posiciones y las decisiones conscientes o inconscientes en la formación de las personas. Podemos decir que la escuela en general ha perdido la directividad como función psicológica a ser internalizada, los docentes, en su mayoría, describen estados (cómo se aprende, cómo debe ser un texto, cómo se debe pensar), pero pocos se animan a dirigir procesos (guiar la escritura, corregir un texto y enseñar nociones instrumentales para que los alumnos lo haga por sí mismos), la confusión se ha instalado entre directividad y autoritarismo.

3.2. Los enfoques pragmáticos, posibles malentendidos epistemológicos

El concepto de uso de los textos que se instaló en nuestro país a principio de los años 80, en coincidencia con el retorno a la democracia y, como sucede con las nuevas perspectivas, produjo optimismo en el ámbito docente acerca de los efectos inmediatos que produciría en la enseñanza-aprendizaje. Hoy podemos ver que, de una manera demasiado optimista, se esperaron efectos imposibles respecto de la complejidad lingüística. Si bien las teorías pragmáticas

tuvieron influencia en la enseñanza y resituaron el lenguaje en su carácter de acción, la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el llamado "uso comunicativo", cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente. Por esto, puede decirse que, desde los llamados "enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua" ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado: en unos casos, los contenidos discursivo-textuales se escindieron de los contenidos gramaticales en las propuestas didácticas, en otros, la mayoría, se diluyeron en unas propuestas sin contenidos lingüísticos explícitos, que se reducen a las prácticas de lectura y escritura de textos, con la referencia taxonómica y esquemática de los tipos textuales. La gramática, cuando aparece en las clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfosintaxis. (Riestra, 2005)

Además de lo señalado, tenemos que reconocer que la investigación en Didáctica de las lenguas es escasa, en gran medida es un territorio de aplicación de propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, cuyos modelos ideales postulados necesitan marcos de aplicación. Esto sucede porque los programas de investigaciones sobre la formación son incipientes. Aunque están empezando a producirse políticas orientadas en esta dirección, la aplicación de innumerables proyectos individuales de enseñanza de la lengua materna se afianzó en los últimos veinte años en los ámbitos académicos.

Antes de los enfoques pragmáticos y de la llamada competencia comunicativa, el objeto de enseñanza era, inconfundiblemente, la (una) lengua. La necesidad de enfocar *la acción* hizo perder de vista el objeto de enseñanza de **las lenguas como técnicas adquiridas en el uso, pero técnicas semióticas hechas con signos articulados diversa y sistemáticamente**. La mediación de cada lengua en el uso presenta, necesariamente objetos de enseñanza diversos y específicos de ese instrumento social y artificialmente adquirido en el lugar y espacio geopolíticamente delimitado en que cada persona nace.

Sin la ejercitación metalingüística de los *tópicos* (en realidad objetos de enseñanza), no sería posible aprender a realizar

actividades humanas, como en este caso el lenguaje en una o varias lenguas.

Es necesario diferenciar, en términos didácticos, los dominios de los objetos de enseñanza: *el dominio del hacer en el lenguaje*, cuyas actividades escolares consisten básicamente en las actividades de *leer y escribir* y el dominio de la lengua primera y las segundas, en las que debemos preguntarnos por el alcance de la llamada *reflexión metalingüística*, diferenciándola de la *reflexión sobre el lenguaje*.

Por lo tanto, estudiar la acción de lenguaje en esta dirección nos conduciría a considerar *como objeto de enseñanza en cada lengua mediadora* al mecanismo de la morfosintaxis y, por supuesto, las relaciones léxicas.

Sobre este *mecanismo del lenguaje universal* para dominar instrumentalmente una lengua podemos enseñar a razonar dentro de la actividad de lenguaje.

En definitiva, se trata de poner en juego el enfoque pragmático que, necesariamente, nos obliga a enfocar el objeto lengua como conocimiento técnico a dominar.

3.3. Los textos, sus múltiples conceptos y clasificaciones tipológicas, otro espacio de confusión didáctica.

La entrada al aula de la lingüística textual a través de la noción de tipología operó como un modelo de reducción descriptiva y abstracta de los textos, al apuntar al reconocimiento del formato de la *textualización*, situando en un segundo término la noción de contexto de producción que habían introducido las teorías pragmáticas.

Es decir, la nomenclatura lingüística se introdujo directamente en la escuela, por los manuales escolares, con los consiguientes malentendidos teóricos en los criterios descriptivos al didactizarlos.

Las tipologías lingüísticas manipuladas en las aulas de primario y secundario como *texto expositivo*, *texto narrativo*, *texto argumentativo* y *texto instruccional* mezclaron criterios de diversa índole, por ejemplo, la morfología con la finalidad comunicativa de los

textos, como si se tratara de un mismo nivel de análisis y clasificación. El efecto producido tanto entre los docentes como entre los alumnos ha sido el de inseguridad y confusión frente a la propuesta de descripción de los textos, puesto que la complejidad de la tarea es prácticamente inabordable con las herramientas culturales de que disponen los alumnos.

Con las propuestas descriptivas de los textos no se pueden desarrollar habilidades de orden práctico, debido a que no están directamente relacionadas con el conocimiento de estas clasificaciones típicas. La descripción organiza el espacio, no prefigura acciones, sino estados.

Los "tipos de texto" desde una concepción taxonómica, fueron presentados en una descripción de aspectos comunicativos y de partes estructurales, casi a nivel de una metodología sistemática propia de las taxonomías de las Ciencias biológicas, alejando a los alumnos de la posibilidad de dominar la actividad de lectura y, en gran medida, obturando la capacidad de escritura.

Este énfasis descriptivo se combinó con una noción didáctica de texto concebido como acción mental, mientras el texto objeto empírico realizado en el aula fue perdiendo entidad como producto de la acción de lenguaje, concreto y evaluable. La *dimensión praxeológica del lenguaje*, lo que Maturana (1993, 1995) denomina con precisión el **lenguajear** (acción), según Bronckart (1997, el **textualizar** (acción) se pierde en estas propuestas que, aun basándose en nociones de la lingüística textual, dejan de lado la enseñanza de la dimensión empírica como un hacer regulado, debido a que subyace implícitamente la confianza en un cognitivismo que auspicia **desarrollos autónomos de los sujetos** (no explicados) y se combina, por lo tanto con el énfasis en la espontaneidad de un hacer (tampoco explicado).

Sigue pendiente como tarea didáctica organizar las dimensiones diversas de la **acción de textualizar**, articulando el sentido del texto desde su uso comunicativo y su forma lingüística.

La descripción de un proceso no es el recorrido del proceso, por lo que el reconocimiento de un objeto como tal no supone el conocimiento del objeto como instrumento.

La noción de **género textual** desarrollada por Bronckart y Schneuwly (1991), a partir de Bajtin y posteriormente Voloshinov y la

noción didáctica de género como *mega-instrumento* o *megaherramienta* (Schneuwly, 1994) viene a llenar el vacío didáctico al resituar la noción de género escolar que, hasta los años 80 se abordara empíricamente en el contacto con los modelos empíricos de los géneros literarios.

Cómo articular estas dimensiones es el punto neurálgico de las propuestas didácticas en la actualidad.

Frente a las propuestas del Consejo de Europa (2001) que analiza la competencia comunicativa en 3 componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

4. CUESTIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA EL DEBATE: COMPETENCIAS VERSUS CAPACIDADES, CONCEPCIONES EN JUEGO

La expresión competencia comunicativa que fuera introducida por Hymes, refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados s un concepto que retoma el Consejo de Europa al analizar la competencia comunicativa en tres componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación), este

carácter taxonómico de la competencia comunicativa es opuesto a la concepción del desarrollo de capacidades en la actividad de lenguaje que en la escuela concretamente se produce en actividades de lectura y escritura.

Se ponen de este modo en juego cuestiones epistemológicas que definirán el carácter no sólo de las investigaciones, sino del objeto a ser investigado.

Asimismo la transposición didáctica de nociones de la lingüística sin aportes de la psicología produjo un sesgo en el objeto de enseñanza (la noción de lengua, sin discriminarla de la noción de lenguaje).

La necesidad de esbozar un **programa de investigaciones básicas** en Didáctica de la lengua se nos presenta como imperativo para avanzar en acuerdos frente a las intervenciones formativas.

Este encuentro podría dar lugar a algún tipo de acuerdo académico programático sobre temáticas prioritarias según los problemas que se señalen, así como establecer comunicación entre los grupos o posibilidades de investigaciones conjuntas

Las preguntas del debate son las siguientes:

1ª. ¿Cuál es la incidencia de la lingüística en el actual panorama de la enseñanza de lenguas? ¿Se subestima su importancia poniendo el énfasis en los procesos de enseñanza/aprendizaje? ¿Qué peso tienen las corrientes formales en el ámbito escolar y cuál las centradas en el uso comunicativo?

2ª. ¿Es posible una "gramática pedagógica" que dé cuenta también de los aspectos discursivos?

3ª. Teniendo en cuenta los planteamientos actuales de la enseñanza de la lengua primera, ¿qué relaciones convendría señalar entre la didáctica de la lengua y las ciencias del lenguaje?

4ª. ¿Hay un canon literario en la escuela secundaria actual? ¿Qué problemas se registran en la enseñanza de la literatura en el secundario?

5ª. ¿Qué evaluación puede hacerse sobre el proceso de la Literatura infanto-juvenil en relación con la formación literaria de niños y jóvenes en la Argentina?

6ª. Si la literatura es un producto socio-histórico cultural de transmisión de valores y mundos de una generación para la otra,

¿qué estamos haciendo hoy con la literatura en la escuela? Enfoques y perspectivas de la situación.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M./Voloshinov, V. (1998) *¿Qué es el lenguaje?* Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, 98-108.

Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991/1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, *Textos*, Número 9.

Bronckart, J.-P. (2002/2007). Entrevista (Riestra, D.) *Propuestas*. CELA. UNR, 7:7-18/ 12:7-16.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2007). L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. *Hommage à François Rastier* (II Encontro internacional do ISD, UNL, Lisboa, en prensa).

Bronckart, J.-P. (2008). *Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas* (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Departamento de política lingüística. Estrasburgo.

Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (Texto para el Curso de Postgrado *El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación*, CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002).

Maturana, H. (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. (1993). *De la biología a la psicología*. Santiago: Dolmen
Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Riestra, D. (2006). La enseñanza de la lengua en debate: las decisiones políticas en la transposición didáctica o ¿dónde se decide la política de los contenidos de enseñanza? en *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Riestra, D. (2005). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas* 10, 7-19. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, D. (2004). Thèse de Doctorat. FPE 328. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève). Disponible en :
<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considerations psy-chologiques et ontogénétiques, en: Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel. Bern: Peter Lang.

Vygotski, L. 1934/1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía).

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.