

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Felipe Zayas*

Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas) [...]. Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas [...]. Si no existieran los géneros discursivos y si no los denomináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.

M. Bajtín, *El problema de los géneros discursivos*.

SÍNTESIS: El artículo propone el examen de las implicaciones del concepto de género discursivo, tomado de M. Bajtín, para la enseñanza de la composición escrita dentro del marco metodológico de las secuencias didácticas. Además de situar la enseñanza en un marco comunicativo, integra los aprendizajes específicos de habilidades lingüístico-comunicativas dentro de una tarea global que les da sentido. Se destaca de un modo especial la importancia de esta integración en cuanto a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus condiciones de uso. Se aborda de este modo uno de los problemas centrales de la enseñanza de la lengua: la relación entre el aprendizaje de los usos verbales y la reflexión sobre la lengua.

Palabras clave: género discursivo, tipos de texto, composición de textos, secuencia didáctica, gramática.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA

SÍNTESE: O artigo propõe o exame das implicações do conceito de gênero discursivo, tomado de M. Bajtin, para o ensino da composição escrita dentro do marco metodológico das sequências didáticas. Ademais de situar o ensino em um espaço comunicativo, integra as aprendizagens específicas de habilidades linguístico-comunicativas dentro de uma tarefa global que lhes dá sentido. Destaca-se de um modo especial a importância desta integração quanto aos conhecimentos explícitos sobre a língua e suas condições de uso. Aborda-se deste modo um dos problemas centrais do ensino da língua: a relação entre a aprendizagem dos usos verbais e a reflexão sobre a língua.

Palavras-chave: gênero discursivo, tipos de texto, composição de textos, sequência didática, gramática

* Universidad de Valencia, España.

THE DISCURSIVE GENRES AND TEACHING WRITTEN COMPOSITION

ABSTRACT: *This article proposes the consideration of the implications of the concept of discursive genre, taken from M. Batjín, for the teaching of written composition within the methodological framework of didactic sequences. In addition to placing the teaching in a communication framework, integrates the programming of the specific linguistic skills-communication within a global task which gives them a meaning. It highlights especially the importance of this integration in terms of explicit knowledge about the language and its use. In this way it tackles one of the main problems of teaching language: the relation between learning verbal uses and reflection on the language.*

Keywords: *discursive genre, text types, text composition, didactic sequence, grammar.*

1. INTRODUCCIÓN

Estas palabras de Bajtín dibujan claramente los objetivos educativos en el campo de la composición de textos (orales y escritos): aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social. Esta participación se efectúa necesariamente por medio de los géneros discursivos disponibles. El género constituye, por tanto, un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. El objetivo de este artículo es mostrar el alcance de esta afirmación.

Partiremos del examen del concepto de género de M. Bajtín, cuyo interés radica en entender los textos como producto y medio para las interacciones sociales y en considerar sus características –temáticas, de estilo y de construcción– de acuerdo con las circunstancias de la interacción. También necesitaremos distinguir las nociones de género discursivo y tipo de texto, así como las relaciones entre ambos conceptos.

Trataremos de mostrar, seguidamente, el papel que desempeña el género en el modelo de enseñanza de la composición escrita conocido como *secuencia didáctica* (en adelante SD), que se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos. La SD se articula en torno a la composición de un género discursivo determinado, tarea que requiere ciertos aprendizajes relacionados con las características del género en cuestión. El eje de las SD lo constituyen, por tanto, las prácticas de lectura y de escritura que son significativas en los diferentes ámbitos sociales. El aprendizaje de estas prácticas implica el desarrollo de determinadas habilidades lingüístico-comunicativas mediante numerosas interacciones en el aula. De este modo, el objeto de aprendizaje de la escritura no se concibe como un conjunto de destrezas y técnicas descontextualizadas, sino como el uso consciente del

lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social.

Examinaremos cómo se articulan los aprendizajes específicos con la tarea global, especialmente cuáles son los criterios para seleccionarlos. La pertinencia de estos aprendizajes depende de las características del género discursivo que los alumnos han de aprender a componer, puesto que será este el que proporcione las pautas para establecer los aprendizajes lingüístico-comunicativos relevantes. Por ello, consideraremos que un elemento fundamental de la planificación de la SD es el análisis del género que la articula y, a partir de él, la selección de los rasgos que se consideren más relevantes. Este análisis tendrá que recorrer todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales. Así, se pondrá de relieve que una característica fundamental de esta propuesta metodológica es la integración, en una misma secuencia de actividades, de aprendizajes relacionados con diversos aspectos de la textualidad.

Nos van a interesar especialmente aquellos aprendizajes que requieren la reflexión sobre la lengua y sus normas de uso según el tipo de tarea que se realiza, porque ello nos va a permitir abordar uno de los problemas cruciales de la didáctica de la lengua: la integración de la actividad meta-lingüística explícita y planificada dentro de las actividades de aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas. Trataremos de mostrar que la SD es una propuesta metodológica idónea para esta integración.

Cerraremos el artículo con ejemplos de formas y procedimientos lingüísticos que pueden ser relevantes para la enseñanza de diversos géneros discursivos dentro del modelo de SD.

2. QUÉ SON LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Partiremos del concepto de género discursivo procedente de Bajtín (1982), que recordaremos mediante este fragmento:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados—el contenido temático, el estilo y la composición—están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación.

De esta concepción del género discursivo se han de destacar las siguientes ideas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción.

En definitiva, cada texto, en cuanto género discursivo, ha de ser considerado según estos dos puntos de vista que no pueden separarse: como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y como una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo.

66

Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. Dado un determinado género discursivo, necesitamos precisar:

- Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad de la interacción, cuál la esfera institucional en que tiene lugar, cuál el tema, etcétera.
- La estructura mediante la que se organizan los contenidos.
- Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

Para hacer este análisis hemos de disponer de las herramientas necesarias, que no pueden ser otras que nuestros conocimientos sobre el análisis del discurso, procedentes de las diversas disciplinas que se ocupan de los usos de la lengua¹.

¹ Serán, sin duda, de gran utilidad Calsamiglia y Tusón (2007) y también González (2001).

Hemos aceptado la afirmación de Bajtín acerca de que el contenido temático, el estilo y la composición de un determinado género discursivo son el reflejo en el texto de las características de la situación comunicativa, las que, por tanto, nos servirán de pauta para el análisis de un determinado género. Nos puede ser muy útil para caracterizar la situación comunicativa el modelo que propone Hymes (1972)² para el análisis de los intercambios comunicativos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, normas, etc. También podemos recurrir a la noción de *registro* y a los factores de la situación comunicativa que lo determinan (HALLIDAY, 1982, pp. 288-295): el *campo*, la esfera de actividad donde se produce el intercambio comunicativo y el tema o asunto tratado (CALSAMIGLIA y TUSÓN, 2007, pp. 315-321); el *tenor*, la identidad del hablante y su posición e implicación respecto a su discurso, las intenciones comunicativas, la relación entre los interlocutores; el *modo*, medio que sirve para llevar a cabo la comunicación. ¿Cómo afectan estos factores al uso el lenguaje?

- El *campo* influye especialmente en el léxico: la terminología de los diferentes campos de especialización técnico-científica, el vocabulario específico de oficios, profesiones, deportes, actividades de ocio.
- El *tenor* condiciona el uso de la lengua en terrenos como la elección lingüística de marcas personales y de modalización que muestran el grado de implicación de los hablantes en el discurso; las marcas lingüísticas que revelan la relación entre los interlocutores o entre el hablante y su audiencia; las formas lingüísticas que definen los actos de habla que se realizan (informar, ordenar, alabar, comprometerse a hacer algo...) y que indican la intención comunicativa, etcétera.
- El *modo* influye en los rasgos específicos del discurso oral y del escrito, en los recursos que intervienen en la coherencia y cohesión del texto, en la combinación del lenguaje verbal con otros lenguajes, en los usos relacionados con el medio de comunicación utilizado (prensa, radio, portal web, redes sociales...), etcétera.

Si aplicamos estos tres factores, por ejemplo, al género discursivo que denominamos *carta del lector*, podemos caracterizarlo como perteneciente al ámbito periodístico, usado por los lectores para expresar sus opiniones y actitudes respecto de hechos de los que han sido testigo o en los que han estado involucrados, y dirigido a los lectores del periódico, y eventualmente y

² Citado en Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 4-6). Ver, asimismo, Tusón (1991, 1995).

de forma indirecta, a los responsables del hecho o situación que se comenta. Como se ve, hemos caracterizado el género a partir de determinadas condiciones del intercambio comunicativo: el ámbito de uso, la función social, el tema, el tipo de destinatario y el medio o soporte.

Estos factores de la situación determinan los rasgos relevantes del *registro* o *estilo funcional* de la carta al director. Así, habrá que destacar, además del léxico propio del asunto tratado en la carta (aspecto lingüístico relacionado con el campo del discurso), todo aquello que se deriva del tenor, como las formas con que el autor se inscribe en el texto y sus variaciones (por ejemplo, el paso del «yo» al «nosotros», mediante el que se adscribe a un grupo social); las formas de implicar al lector (el «nosotros» inclusivo); las marcas de la modalización, en especial las que expresan la actitud en relación con lo que se dice; las expresiones con significado de obligación, destinadas a las personas o instituciones responsables del asunto que se critica o por el que se protesta; las formas propias de la narración, la exposición y la argumentación, etc. También hay que señalar los macroactos de habla que estructuran el texto: narración / exposición de un hecho o situación y el comentario (crítica, censura, protesta...) acerca de este estado de cosas, apoyado en argumentos más o menos explícitos. Finalmente, no hay que olvidar aquellas características que dependen del modo de transmisión del mensaje, en este caso el periódico, impreso o digital, que impone una extensión, un formato, un lugar dentro de una sección del medio de comunicación, etcétera.

68

Esta caracterización del género como práctica discursiva y su descripción a partir de los factores de la situación comunicativa serán determinantes para comprender la potencialidad educativa del modelo de enseñanza de la composición escrita conocido como SD, según examinaremos a continuación.

3. GÉNEROS DISCURSIVOS Y TIPOS DE TEXTO

Conviene, antes de examinar el papel que desempeña el género discursivo dentro del modelo de SD, que nos detengamos en la distinción entre género y tipo de texto.

A finales de los años ochenta y a comienzos de los noventa del siglo pasado, en el marco de las reformas educativas que abogaban por la enseñanza del uso de la lengua frente a la transmisión de contenidos gramaticales (morfología, sintaxis, léxico...), nace el interés en el campo de la didáctica por los trabajos sobre tipologías textuales procedentes de la lingüística del texto. Se consideraba, acertadamente, que un mejor conocimiento por parte de los docentes de cómo son los textos, de qué patrones organizativos se

pueden distinguir en ellos, de qué formas lingüísticas son típicas según la clase de texto, etc., podría servir de guía para elaborar actividades de enseñanza-aprendizaje de lectura y de escritura. Incluso se pensaba que, al ser las destrezas lingüístico-comunicativas el eje del currículo, los diversos tipos de textos podrían servir de base para la programación de las unidades didácticas.

El importante papel que jugaron las tipologías textuales en el ámbito educativo a finales de la década de 1980 y en la siguiente se ponen de relieve en estas palabras de Camps (2003, pp. 18-19):

La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita [...]. En el momento actual los estudios de lingüística textual de las lenguas del Estado permiten a los enseñantes fundamentar con mayor rigor sus propuestas sobre aspectos textualmente relevantes, como son los conectores, las formas verbales, las anáforas, entre muchos otros [...].

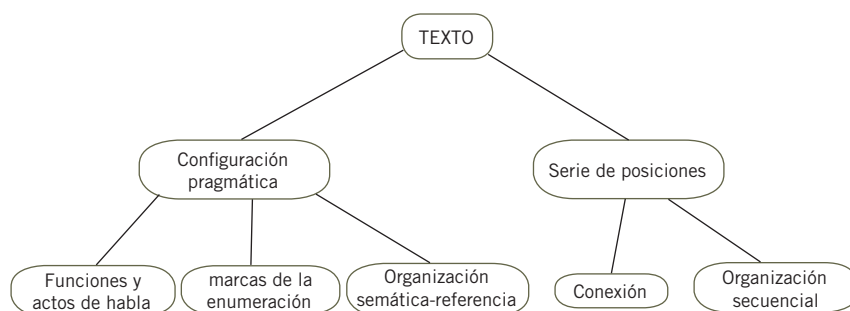
Pero también hubo un uso acrítico de las tipologías textuales en el ámbito educativo que hizo sonar algunas alarmas. Así, Schneuwly (1991) afirma:

Dos conclusiones se imponen a la lectura de las propuestas tipológicas [examinadas]: a) Las tipologías corresponden a un interés de investigación particular, ninguna pretende (o no puede pretender) reflejar el orden real de los textos producidos en nuestra sociedad; se trata de construcciones de objetos de conocimiento que tienen como meta la comprensión de ciertos fenómenos precisos y limitados. b) Las tipologías son aún muy provisionales; se contradicen parcialmente, sobre todo en los campos de exploración vecinos [...], cambian muy rápidamente [...] y plantean frecuentemente cuestiones insolubles de clasificación de un texto dentro de un tipo [...]. Las propuestas tipológicas, deductivas por naturaleza, están, por su apariencia cerrada y completa, mucho más expuestas a una utilización con fines didácticos que las descripciones empíricas. Sin embargo, el estado poco avanzado de los trabajos en el dominio que nos interesa aconseja una extrema prudencia.

Quizá la tipología de Adam (1985) haya sido la que más influencia ha tenido en nuestro contexto educativo; parte de los tipos de texto de Werlich (1976) (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos), a los que añade los textos predictivos, conversacionales y poéticos. La base utilizada es funcional: cada tipo se corresponde con una finalidad o función básica del uso de la lengua. Un ejemplo de la influencia de esta tipología,

que ha servido de marco para la elaboración de diversas propuestas didácticas y materiales de aula, lo tenemos en Cassany, Luna y Sanz (1993, pp. 328-330), quienes elaboraron a partir de ella un repertorio de rasgos lingüísticos correspondientes a cada tipo de texto que pudiera servir para la planificación de la enseñanza.

Unos años más tarde, Adam (1992) (ver también ADAM y REVAZ, 1996) reflexiona sobre los problemas que conlleva la elaboración de una tipología textual por la heterogeneidad que todo texto presenta. El texto, afirma, es un objeto de estudio tan difícil de delimitar que es metodológicamente indispensable optar por ciertas opciones. La complejidad textual se puede observar y estudiar desde un punto de vista tipológico, a condición de que se adopte una perspectiva modular. Ninguno de los puntos de vista que se elija puede suponer, por sí solo, una base tipológica susceptible de explicar íntegramente todos los aspectos de la textualidad y de toda la diversidad de textos. Esta complejidad es representada de este modo:



Se distinguen en el texto una configuración pragmática y una articulación de proposiciones. En la configuración pragmática intervienen tres planos o módulos de gestión del texto: los actos verbales y sus intenciones, los vínculos formales de los enunciados con el contexto de la enunciación y la organización semántica-referencial, es decir, los mundos representados. En cuanto al texto entendido como una secuencia de proposiciones, puede ser abordado desde dos puntos de vista: la conexión de las proposiciones mediante los diferentes procedimientos de cohesión y la estructuración del texto en secuencias prototípicas (narración, descripción, argumentación, etcétera).

Cada uno de estos planos de la textualidad ha servido o puede servir como base para la formulación de diferentes tipologías textuales. Pero lo que más nos puede interesar de cada una de ellas es que ilumina alguna de las parcelas del texto sin que pueda agotar, por sí sola, la descripción de los textos reales que nos sirven para participar en los eventos comunicativos.

Rodríguez Gonzalo (2012) ha mostrado a propósito de la argumentación la diferencia entre estos tres conceptos: *tipo de actividad discursiva*,

género y tipo de texto. Hablamos de argumentación como una actividad social que se lleva a cabo por medio de géneros discursivos diversos: un artículo científico para una revista especializada, una carta al director, una columna periodística, un informe de laboratorio o de investigación, las comunicaciones o las ponencias, etc. En todos estos hay una intención y unos actos verbales que pretenden convencer mediante pruebas y/o persuadir mediante diferentes clases de argumentos. Y también hablamos de argumentación para referirnos al patrón organizativo típico de la argumentación, que reconocemos en todos los géneros que tienen en común esta actividad discursiva. Es a este esquema organizativo al que Adam (1992) llama *tipo de texto*. Pero, a pesar de compartir el mismo tipo de actividad social y unos mismos patrones textuales, los géneros que empleamos en diferentes esferas sociales para argumentar son muy diversos, porque responden a situaciones de comunicación muy diferentes. Esta doble perspectiva de los textos es importante para la didáctica de la lengua: los textos entendidos como prácticas sociales que se efectúan mediante diferentes géneros (que presentan formas específicas según el tipo de situación comunicativa) y los textos considerados como estructuras lingüísticas diferentes.

4. EL GÉNERO DISCURSIVO EN LOS PROYECTOS DE LENGUA

71

Camps (1994, 2003a) formula un modelo de enseñanza y de aprendizaje de la composición escrita, la SD, que incluye el género discursivo como un concepto clave. Las bases teóricas que se integran en el modelo son diversas: el marco pedagógico del trabajo por proyectos (Dewey, Kilpatrick), las aportaciones de la teoría sociocultural (Bajtín, Vigotsky), las aportaciones de la psicología cognitiva y la teoría de la actividad (Leontiev). Estas bases se explicitan en el trabajo citado y también en Camps (2003b), que recorre los diversos puntos de vista teóricos y metodológicos con los que se han abordado la enseñanza y el aprendizaje de la escritura para mostrarlos como complementarios. Rodríguez Gonzalo (2008a) ha analizado la propuesta metodológica de la SD en el marco del aprendizaje por proyectos; en Camps (2003) se reúnen ejemplos de secuencias didácticas publicadas en diversas revistas a lo largo de la década anterior, mientras que Millian (2012) hace un balance de veinte años de SD³ casi un decenio después de esta publicación.

³ El modelo de secuencias didácticas, con algunas diferencias en cuanto al diseño pero con bases teóricas y metodológicas compartidas, ha sido desarrollado y experimentado en el área francófona a partir de los trabajos del equipo de didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra. Ver Camps (1994, 2003a), Dolz (2004), Bain y Schneuwly (1997), Dolz y Schneuwly (1997).

La secuencia didáctica se formula como la integración de dos tipos de actividades:

- Una tarea global consistente en la composición de un determinado género discursivo, es decir, de un texto situado en un contexto social, con una finalidad, un destinatario, etcétera.
- Unas actividades encaminadas a lograr unos aprendizajes de acuerdo con unos objetivos explícitos que están relacionados con la tarea global y que, por tanto, sirven de ayuda para la composición del texto y como criterios de evaluación.

Las actividades que conforman la secuencia se justifican por la naturaleza de la tarea global (la composición del género discursivo) y por el proceso que se ha de seguir para llevarla a cabo, que incluye operaciones diversas y numerosas interacciones verbales entre los alumnos y entre estos y el profesor.

Según hemos afirmado más arriba, a partir de los trabajos de Bajtín podemos considerar el género discursivo desde dos puntos de vista complementarios: como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales, por una parte, y por otra, como un enunciado con unas características –temáticas, compositivas y de estilo– que reflejan el tipo de intercambio verbal que se lleva a cabo en una determinada situación discursiva. De acuerdo con esta concepción del género, la SD es una propuesta coherente con el objetivo que en la actualidad asignamos a la alfabetización: enseñar mediante el lenguaje a participar en las prácticas sociales y culturales que son significativas. Este enfoque tiene implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura:

- Aprender a escribir es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa.
- En el aprendizaje de la escritura como práctica discursiva es imprescindible la reflexión sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje: qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera.
- Aprender a escribir requiere, junto con la toma de conciencia de la situación discursiva en la que se interviene, y, en relación con todo ello, conocer y aplicar de manera consciente, de acuerdo

con la situación comunicativa, las posibilidades que el lenguaje proporciona, las normas que se han de seguir al seleccionar los recursos lingüísticos en cada situación, etcétera.

No es posible hacer explícitas aquí las numerosas implicaciones didácticas de esta propuesta (ver CAMPS, 1994, 2003a; CAMPS y VILÁ, 2003). En un trabajo reciente ya citado, Milian (2012) destaca dos aspectos relevantes, relacionados entre sí y vinculados directamente con los procesos de aprendizaje: el primero de ellos, la reflexión metacognitiva de los aprendices y la evaluación de los propios aprendizajes a lo largo del proceso de escritura; el segundo aspecto destacado hace referencia a las numerosas interacciones, entre alumnos y entre estos y el profesor, que son necesarias durante el proceso de realización del proyecto

[...] para negociar objetivos, para representarse el producto de la SD, para establecer criterios de realización, para analizar modelos del producto, para revisar los procedimientos y los resultados parciales en momentos concretos del proceso, para discutir contenidos, etc. (Milian, 2012).

Por nuestra parte, vamos a poner el foco en la integración, dentro de la SD, de las actividades de aprendizaje relacionadas con los diversos planos de la textualidad, desde la reflexión sobre la situación discursiva que da sentido a la producción del texto hasta el control de la norma gramatical y ortográfica. Y, de un modo más específico, nos interesará mostrar que en la SD es posible abordar uno de los problemas cruciales de la didáctica de la lengua: la integración de la reflexión sobre la lengua dentro del aprendizaje de los usos verbales.

5. EL GÉNERO DISCURSIVO Y LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Si, como afirma Bajtín, los géneros discursivos reflejan en sus temas, en su estilo funcional y en su estructura las condiciones específicas del intercambio comunicativo, la selección de los objetivos de aprendizaje de la SD se tendrá que corresponder con estas características de los textos considerados como prácticas discursivas. Por ello es necesario que el profesor tenga una representación clara de cuáles son las características del género en cuestión, de modo que, a partir de este «mapa» del texto, pueda trazar el itinerario más adecuado según la programación general de la asignatura.

Por tanto, se plantea un doble requerimiento: a) describir las características del género discursivo que sirve de eje a la SD; y b) planificar las actividades necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las

características lingüísticas del género en cuestión, se apropien de ellas y las utilicen en la situación de comunicación propuesta en la SD.

En cuanto a la descripción del género que sirve de eje a la SD, ya hemos mostrado más arriba la utilidad de los elementos del evento comunicativo, tal como se definen en Hymes (1972), para el análisis de las situaciones de comunicación; también nos hemos referido a las nociones de *campo*, *tenor* y *modo*, útiles para analizar las situaciones discursivas y, con ello, el registro o estilo propio de un determinado género. Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 251-252 y 321-322) proporcionan otros modelos de análisis que completan y desarrollan los ya mencionados.

Hay que tener en cuenta que la caracterización de un género discursivo con fines educativos tiene que corresponder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula. De un mismo género –la columna periodística, por ejemplo– existen realizaciones muy diferentes, de modo que, aun dándose entre todas ellas un aire de familia, también las separan notables diferencias. Siguiendo con el ejemplo, será necesario elaborar un modelo de columna de opinión que nos sirva para determinar sus características nucleares, para analizar «buenos ejemplos» de este género (es decir, aquellos que más se aproximen al prototipo) y para que los alumnos lo utilicen como guía para sus composiciones (ver, por ejemplo, RODRÍGUEZ GONZALO, 2008b, pp. 47-51)⁴. Al respecto, hay que tener en cuenta que, de acuerdo con Ruiz y Camps (2009):

Los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares.

Una vez que el profesor disponga de una representación suficiente de las convenciones del género que vaya a servir de eje en la SD, tanto de los patrones comunicativos a los que obedece como de las lingüísticas y paralingüísticas que lo caracterizan, el profesor podrá establecer los objetivos de aprendizaje específicos de la secuencia y planificar las actividades de la SD que ayuden a los alumnos a lograrlos. Los grandes ámbitos en los que sitúan estos objetivos y estas actividades son:

- Reconocimiento de las características de las situaciones de comunicación en las que se usa el género discursivo que se va a aprender a componer.

⁴ Hemos tomado la noción de prototipo y la expresión «buenos ejemplos» de Cuenca y Hilferty (1999, pp. 33-41).

- Definición de las características de la situación comunicativa concreta que va a dar sentido a la composición del texto que va a servir de eje a la SD.
- Elaboración de las pautas que van a guiar la composición a partir del examen y análisis de «buenos ejemplos». Estas pautas corresponderán a aspectos textuales relevantes, como los temas, la organización, las formas lingüísticas características, el formato, el uso de diferentes lenguajes, etcétera.
- Aplicación, en la composición del propio texto, de las pautas elaboradas a partir del análisis de textos modelo.
- Regulación del proceso de escritura a partir de los parámetros de la situación y con la ayuda de las pautas obtenidas en el análisis de textos modelo.
- Evaluación de la propia producción y de los aprendizajes que la han hecho posible⁵.

Los objetivos de aprendizaje propuestos en la SD y las actividades para lograrlos afectan a las diferentes operaciones del proceso de composición –planificación, textualización, revisión– y a aspectos también diferentes de la textualidad: desde la determinación del papel que se va a desempeñar como enunciador hasta la conexión de los elementos de la oración. A nosotros nos van a interesar ahora, especialmente, aquellos aprendizajes que afectan al uso consciente de ciertas formas lingüísticas y que requieren de la actividad metalingüística de los aprendices. Esta cuestión apunta directamente a uno de los problemas centrales de la investigación didáctica.

6. USOS VERBALES Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

En este mismo monográfico, Anna Camps señala como uno de los campos importantes de investigación en didáctica de la lengua aquel que se relaciona con «el núcleo básico de las formulaciones curriculares en que se afirma que los conocimientos analíticos sobre la lengua deben adquirirse y relacionarse con los usos verbales». Como se sabe, durante décadas, desde que los currículos incluyeron como objetivos las habilidades lingüístico-comunicativas, un profundo abismo se abre entre el trabajo en torno a la gramática y el aprendizaje de esas habilidades. A veces este divorcio se observa en las propias disposiciones oficiales, en las que muchos de los contenidos

⁵ La regulación del proceso y la evaluación formativa son aspectos estrechamente relacionados en la SD. Ver al respecto Schneuwly y Bain (1998) y Camps y Ribas (1998).

gramaticales seleccionados no tienen relación alguna con el aprendizaje de las prácticas discursivas (GONZÁLEZ y ZAYAS, 2008; JOVER, 2008; RUIZ, 2010); y se manifiesta con toda nitidez en los materiales didácticos, cuyas «lecciones» de gramática no enlazan con el aprendizaje de los usos discursivos (MARTÍNEZ LAÍNEZ, 2010 y FERRER y RODRÍGUEZ GONZALO, 2010). Anna Camps considera que este es un tema crítico en la enseñanza de las lenguas, donde son más las preguntas planteadas que las soluciones. Por nuestra parte, creemos que la elaboración y la experimentación en torno a la SD constituyen un contexto privilegiado para abordar algunos aspectos fundamentales de la relación entre la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de su uso, por razones como estas:

- La SD, articulada en tono a un género discursivo, obliga a considerar las formas lingüísticas desde una perspectiva funcional: lo que interesa no es saber cómo son, cómo se definen, a qué paradigmas gramaticales pertenecen, sino sobre todo qué podemos hacer con ellas en determinadas situaciones de comunicación y dentro de determinados géneros discursivos.
- En el marco de la SD los alumnos se han de apropiar de recursos y procedimientos que no poseen. La tarea global de la SD proporciona los criterios para decidir qué aprendizajes lingüísticos son relevantes y cuáles no, porque el objetivo no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas, un programa de mano para un recital poético, una crítica teatral, etcétera.
- La secuencia didáctica proporciona «motivos para escribir» (CAMPS, 2000), y por ello mismo ofrece también motivos para reflexionar sobre el escribir: las actividades específicas en torno a los diversos aspectos lingüísticos (léxico, morfología, sintaxis, mecanismos de cohesión, etc.) tienen sentido y, por tanto, pueden llevar a aprendizajes que sean significativos.
- En el marco de un proyecto de escritura es necesario «mirar» la lengua, hablar de ella, hacer hipótesis sobre por qué se usa de este modo o de otro, manipular los enunciados (suprimir, añadir, sustituir, cambiar el orden de los elementos, componer, separar...) para extraer conclusiones sobre el funcionamiento de determinada forma lingüística. En definitiva, la actividad meta-lingüística desempeña un papel fundamental en el aprendizaje del uso de los recursos y procedimientos discursivos.

Pero, ¿sobre qué aspectos lingüísticos puede ser relevante plantear la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua? Evidentemente, si bien dependerá, como ya hemos señalado, de la naturaleza de cada género, conviene establecer algunos ámbitos generales en los que es necesario situar la actividad metalingüística. Para ello volveremos al modelo de Adam (1992) sobre los diferentes planos de la textualidad, que podrían servirnos de guía para definir los grandes ámbitos donde situar las actividades de reflexión sobre la lengua. En el cuadro haremos un inventario de las principales marcas lingüísticas que corresponden a cada uno de estos planos de la textualidad (ver también ZAYAS y RODRÍGUEZ, 1992; ZAYAS, 2011); y, a continuación, mostraremos su importancia, centrándonos solo de algunos de ellos: los actos verbales, las marcas enunciativas y los procedimientos de cohesión.

Planos de la textualidad	Marcas lingüísticas
Fuerza ilocutiva (funciones y actos verbales).	Verbos realizativos. Modalidad oracional. Procedimientos retóricos de base pragmática (apóstrofes preguntas retóricas...), etcétera.
Anclaje enunciativo.	Elección lingüística de marcas personales (construcción del papel comunicativo); rasgos de despersonalización. Formas de la modalización relacionadas con el grado de involucración epistémica (certeza, probabilidad...) o afectiva. Marcas que expresan la posición social del locutor y la relación entre interlocutores. Procedimiento para involucrar al destinatario en el discurso. Léxico y patrones gramaticales adecuados al tipo de destinatario.
Organización semántica-referencial.	Léxico específico. Patrones sintácticos para expresar determinados significados.
Conexión entre las proposiciones (organización local del texto).	Marcadores discursivos: conectores proposicionales. Procedimientos de referencia interna, léxicos y gramaticales. Relación entre tiempos verbales. Composición de oraciones: estilo cohesionado.
Organización secuencial.	Marcadores discursivos de organización global del texto y conectores.

6.1 ACTOS VERBALES

Aunque los actos verbales pueden manifestarse gramaticalmente de forma muy diversa, hay dos formas lingüísticas que pueden ser relevantes según la clase de texto con que estemos trabajando: los verbos realizativos y la modalidad oracional.

Los verbos realizativos, «los que dan lugar a enunciados que producen el acto de habla que designan» (RAE, 2010, p. 794) aparecen explí-

citamente en algunos géneros, como la cartas de solicitud. Así, por ejemplo, en modelos de cartas para participar en acciones en defensa de los derechos humanos, redactadas por Amnistía Internacional, se usan expresiones como «Quisiera expresarle mi preocupación por...», «Quisiera solicitarle que...», «He de solicitarle que...» «Quiero instarle a que...», «Le recuerdo que...», «Considero que...». Parece importante, por tanto, que se incluyan actividades para trabajar con los verbos que denotan los tipos de actos verbales que se realizan en esta y en otras clases de textos.

El concepto de acto verbal también es importante en las noticias, pues en muchísimos casos el objeto de la información es que alguien ha dicho algo, que puede consistir en afirmar, negar, desmentir, confirmar, solicitar, reclamar, prohibir, etc. Cuando se trabaja con la composición de noticias (o en su lectura e interpretación), el uso preciso de estos verbos y su funcionamiento sintáctico es un contenido importante.

También es relevante el trabajo con verbos realizativos en la composición de los diálogos del relato, de modo que los alumnos aprendan a introducirlos con verbos distintos del hiperónimo «dijo» –respondió, exclamó, protestó, advirtió, etc.– para describir de forma más precisa la acción verbal que el personaje va a realizar con sus palabras.

78

No podemos olvidar, además, que muchos géneros discursivos han tomado el nombre del sustantivo derivado de un verbo realizativo: *aviso*, *convocatoria*, *decreto*, *notificación*, *saluda*, *recibo*, *orden*, etcétera.

En cuanto a la modalidad oracional, la gramática de la RAE (2010, p. 796) advierte que aunque «existe cierta tendencia a que cada modalidad enunciativa se asocie con determinados actos verbales [...], sin embargo, la correspondencia no es biunívoca»; y lo ilustra con ejemplos de oraciones interrogativas, imperativas y enunciativas que constituyen actos verbales diferentes de la pregunta, la orden y la aseveración, respectivamente. Un aspecto muy importante de la reflexión sobre la lengua será, en la lectura e interpretación de alguna clase de textos, identificar esta forma indirecta de realizar ciertos actos verbales; y también será relevante en las actividades de composición, por ejemplo en géneros en los que se expresa la opinión y en los que se tiene muy en cuenta la respuesta del destinatario, como la carta al director, la columna, el *post*, etcétera.

6.2 MARCAS ENUNCIATIVAS

Uno de los aspectos fundamentales que interviene en el aprendizaje de la composición escrita es la reflexión sobre el modo como los participantes se inscriben en el enunciado en el intercambio comunicativo. ¿Debe haber

referencias al emisor en el enunciado? ¿Cuál es el modo más adecuado de hacerlo? ¿Cómo se puede evitar la referencia explícita? ¿Cómo implicar al destinatario? ¿Qué grado de objetividad se ha de mantener? Aprender a escribir significa, entre otras cosas, aprender a hacerse estas preguntas y responderlas.

Algunos ejemplos de usos lingüísticos que pueden ser relevantes en relación con las referencias a los protagonistas de la comunicación en el texto son los siguientes:

- «Nosotros / -as», para incorporarse a un grupo y hablar como miembro de ese colectivo (los jóvenes, los deportistas, los seres humanos, las mujeres, los ciudadanos...), en textos en los que se expresa la opinión.
- Expresiones despersonalizadoras, como «nosotros» con valor genérico, pasivas reflejas, impersonales..., en textos en los que no es adecuado hablar desde el «yo».
- «Nosotros / -as» inclusivo, como estrategia para incluir al destinatario en la referencia e involucrarlo en el punto de vista del emisor.
- Las formas de tratamiento mediante las que se indican diferentes clases de relaciones sociales.

79

También es importante el uso de indicadores del grado de responsabilidad que asume el emisor respecto del contenido del enunciado. Este puede afirmar algo como una verdad absoluta, como probable o solo como posible. Se trata, según la RAE (2010), de la modalidad del enunciado relacionada con la mayor o menor seguridad con la que el hablante presenta lo que dice (modalidad *epistémica* o *del conocimiento*).

Por otra parte, el emisor puede indicar mediante diferentes procedimientos si lo que afirma procede de una experiencia directa o si la información tiene otra fuente: «por lo que oí»; «según tal autor»; «se dice que...», «según afirma tal autor...», «se estima que...», «existe constancia de que...», etcétera.

Finalmente tenemos que referirnos a los procedimientos para manifestar la valoración del emisor sobre lo que dice: agrado o desagrado, aprecio o menosprecio, interés o desinterés, etc. Estos procedimientos son, por ejemplo, la selección del léxico y los adverbios evaluativos, como *afortunadamente* o *desgraciadamente*, cuya función, según la RAE (2010, p. 593), es «ponderar las consecuencias favorables o desfavorables de alguna situación».

6.3 CONEXIÓN ENTRE LAS PROPOSICIONES

El dominio de los mecanismos lingüísticos que contribuyen a la cohesión del texto –marcadores discursivos y procedimientos para mantener los temas– constituye uno de los objetivos de aprendizaje esenciales. Se trata de formas lingüísticas que funcionan más allá de los límites de la oración y cuyo tratamiento escolar, sin embargo, siempre se ha limitado a los planos morfológico y sintáctico. Dada su importancia para asegurar las relaciones semánticas entre los enunciados del texto, constituyen un ámbito fundamental para la reflexión sobre la lengua (ZAYAS, 1993). Pondremos unos pocos ejemplos, limitados a los procedimientos para mantener la continuidad temática:

<ul style="list-style-type: none">En las secuencias narrativas, cuando se introduce la referencia a un personaje, un mecanismo habitual para mantener la referencia es la elipsis.	<i>Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda.</i>
<ul style="list-style-type: none">Pero si se introduce un nuevo tema, la elipsis ya puede crear problemas, como se pone en evidencia en la continuación del fragmento anterior.	<i>Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda, pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. [Los niños, Pedro y la niña, Pedro y su amiga] Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran con la ayuda de un perro.</i>
Obsérvese cómo ha sido necesario usar algún procedimiento (repeticiones, pronombres...) que evite la ambigüedad.	
<ul style="list-style-type: none">En las descripciones técnicas y de procesos, son necesarios mecanismos para enlazar enunciados mediante este tipo de encadenamientos.	<i>El agua de la superficie de la tierra y de los mares se evapora al calentarse por la acción del sol. Al enfriarse, el vapor se condensa y cae en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Una parte de ellas se filtra en el suelo y el resto se escurre hacia los ríos y los arroyos. (D) Las aguas de los ríos y los arroyos reabastecen a los mares y a los lagos.</i>
En este caso, el mantenimiento del referente se asegura mediante repeticiones, sustituciones por sinónimos, sustituciones por hiperónimos, pronombres, etcétera.	
<ul style="list-style-type: none">Las descripciones también se suelen construir mediante este procedimiento.	<i>Las casas ricas de Al-Andalus tenían un portón de entrada, siempre cerrado, que comunicaba a un zaguán por el que se llegaba a un patio central, de planta rectangular. Tres de los lados del patio tenían galerías con columnas de mármol. Su centro lo ocupaba una pequeña alberca con un surtidor. En un rincón había una pequeña escalera para subir al piso superior. En torno al patio estaban los dormitorios para la familia, sirvientes y esclavos (CREUS, 1991, texto adaptado).</i>
Una vez anunciado el tema de la descripción, se mantiene la referencia mediante palabras que se vinculan semánticamente con la que expresa el tema global (partes, características, clases...) y, por tanto, mantienen una relación semántica entre ellas.	

<ul style="list-style-type: none"> En los géneros académicos es frecuente el uso de hiperónimos como <i>acción</i>, <i>fenómeno</i>, <i>circunstancia</i>, <i>factor</i>, <i>transformación</i>, <i>cambio</i>, etc., que suelen ser correferentes, no con otra palabra, sino con todo un enunciado o conjunto de enunciados. 	<p><i>Un huracán o ciclón tropical es el tipo de tormenta más arrasador que existe. Tiene su origen sobre el océano, en los trópicos. Cuando la temperatura de la capa superficial de agua es alta, el aire caliente, lleno de humedad, comienza a elevarse, y la rotación de la tierra hace que empiece a girar. Esta acción hace descender la presión de la zona. El descenso de la presión atrae el aire de las regiones próximas. Con el flujo del aire, el giro se hace más y más violento y una rugiente tormenta empieza a desplazarse por el océano.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> También en el ámbito académico se usan hiperónimos, que son términos técnicos propios de una determinada disciplina. 	<p><i>La utilización del arco y la bóveda como soluciones arquitectónicas aparece también en otra clase de obra de ingeniería: los puentes. Estos elementos arquitectónicos, a los que fueron especialmente aficionados los romanos, les permitieron salvar largas distancias uniendo los extremos opuestos de los valles y las orillas de los ríos (ESPINÓS y OTROS, 1987).</i></p>

Estos ejemplos, que no pretenden ser un listado exhaustivo de los procedimientos de cohesión, son suficientes para argumentar a favor de que la reflexión sobre la lengua se ocupe de ciertas formas lingüísticas desde la perspectiva de su función textual.

7. UNA REFLEXIÓN ABIERTA

A lo largo de este artículo se han desarrollado ideas que están ya indicadas, o implícitas, en los trabajos que fundamentan la propuesta de la secuencia didáctica como modelo para la enseñanza de la composición escrita, especialmente en Camps (1994, 2000, 2003a). Las tres ideas clave que recorren este artículo son las siguientes:

- La SD se articula en torno a un género discursivo, pues ello significa tomar como objeto de aprendizaje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social.
- Los objetivos de aprendizaje de la SD se seleccionan a partir de las características más relevantes del género que los alumnos van a aprender a componer.
- El modelo de SD incluye la reflexión sobre el modo de usar la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se trabaja, lo que implica la integración de los aprendizajes gramaticales y los que se refieren a las habilidades lingüístico-comunicativas.

Hay, sin embargo, dos problemas que no hemos abordado. El primero se refiere a la progresión de los aprendizajes. El segundo, de naturaleza muy diferente, tiene que ver con las nuevas formas de comunicación en la Red. Dejaremos abierta aquí la reflexión sobre estas cuestiones.

¿Cómo secuenciar unos aprendizajes que se programan dentro de la SD en función del género elegido para articularla? ¿Con qué criterios se pueden elaborar proyectos globales basados en la SD que abarquen toda una etapa educativa? En Camps (1994, 2003a) se enuncia el problema y se esboza una vía para resolverlo: a) establecer, a grandes rasgos, los aprendizajes que estarían implicados en las diferentes clases de actividades discursivas (recordar la distinción que se hizo más arriba entre *tipo de actividad discursiva*, *género* y *tipo de texto*): narrar, describir, explicar, argumentar...; y b) determinar mediante qué géneros discursivos se pueden abordar aquellos aprendizajes, de forma progresiva, y no de un modo general y descontextualizado, sino en relación con prácticas discursivas concretas. En Camps la propuesta se ejemplifica con la actividad discursiva de la argumentación, que se lleva a cabo por medio de géneros textuales tan diferentes como un debate oral en torno a una cuestión determinada y en un contexto concreto, un folleto publicitario, un artículo de opinión para un periódico, etc. Podemos encontrar propuestas semejantes en Zayas (1994, 1997) y en Dolz y Schneuwly (1997).

El segundo problema señalado, que también dejamos abierto en este artículo, se refiere a la necesidad de incluir en la enseñanza de la composición escrita las novedosas formas y géneros de comunicación que surgen en la Red. Internet nos permite no solo acceder a una cantidad ingente de información, sino también comunicar y compartir nuestros conocimientos, opiniones e intereses: la web social no es solo de lectura, sino también de escritura e intercambio. En este sentido, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en este innovador contexto sociocomunicativo que inaugura formas de comunicación que implican el uso de nuevos medios y normas para la interacción social.

Retomamos a Bajtín: «Aprender a plasmar nuestro discurso en formas genéricas» implica ahora el dominio de formas discursivas inéditas, caracterizadas por la hipertextualidad y la interrelación de diferentes lenguajes. Ello requiere incorporar a la secuencia didáctica estas nuevas formas de discurso.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1985). «Quels types de textes?». *Le Français dans Le Monde*, n.º 192.
- (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- y REVAZ, Françoise (1996). «(Proto) Tipos: la estructura de la composición en los textos». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 10, pp. 5-8.
- BAIN, Daniel y SCHNEUWLY, Bernard (1997). «Hacia una pedagogía del texto». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n.º 20, pp. 42-49. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=686.
- BAJTÍN, Mijail M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI, pp. 248-293.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2.ª edición actualizada.
- CAMPS, Anna (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 7-20.
- (2000). «Motivos para escribir». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 69-78.
- y RIBAS SEIX, Teresa (1998). «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 16, pp. 49-60.
- CAMPS, Anna y VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (2003). «Proyectos para aprender lengua». En A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 47-50.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- (2003a). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 33-46.
- (2003b). «Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir», en A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 13-32.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Martay SANZ, Glòria (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó (versión en español en la misma editorial).
- CREUS, Jesús (1991). *Así vivían en Al-Andalus*. Madrid: Anaya.
- CUENCA, Maria Josep y HILFERTY, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DOLZ, Joaquim y SCHNEUWLY, Bernard (1997). «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 11, pp. 77-98.

- DOLZ, Joaquim (2004). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 21-34.
- ESPINÓS, Josefa y OTROS (1987). *Así vivían los romanos*. Madrid: Anaya.
- FERRER, Montserrat y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2010). «La lingüística del texto en los manuales de la ESO», en T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 97-116.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- y ZAYAS, Felipe (2008). «El currículo de lengua y literatura en la LOE». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 16-35.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, Dell (1972). «Models of the Interaction of Language and Social Life». En J. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell, pp. 35-71.
- JOVER, Guadalupe (2008). «¿Qué currículo? Currículo y práctica docente». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 49-60.
- MARTÍNEZ LÁINEZ, Ana (2010). «El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto». En T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 135-154.
- MILIAN, Marta (2012). «El model de seqüència didàctica vint anys després: Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 57, 8-21.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2008a). «La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo». En C. RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 19-41.
- (2008b). «Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa», en C. RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 43-59.
- (2012). «L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 58.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2010). «El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica». en T. RIBAS SEIX (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 33-54.
- y CAMPS, Anna (2009). «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n.º 2, pp. 211-228.
- SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies». *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 83, pp. 131-141. (Publicado en catalán en la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 4).

-
- y BAIN, Daniel (1998). «Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 16, pp. 25-46.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1991). «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n.º 2, pp. 50-59. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721
- (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- WERLICH, Egon (1976). *Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ZAYAS, Felipe (1993). «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual». en C. LOMAS y A. OSORO (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 199-222. (Papeles de pedagogía).
- (1994). «El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua». En L. GONZÁLEZ NIETO y OTROS, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 7. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza.
- (1997). «Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 11, pp. 23-26.
- (2006). «Hacia una gramática pedagógica». En A. CAMPS y F. ZAYAS (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30.
- (2011). «El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua». En U. RUIZ BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp. 91-106.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 2, pp. 13-16.