

---

Moro, D. y Forte N. (junio, 2023). "Gramática y géneros de pasaje: una propuesta de enseñanza en aulas del nivel secundario". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 43 – 65.

---

**Título:** Gramática y géneros de pasaje: una propuesta de enseñanza en aulas del nivel secundario

**Resumen:** A pesar de los múltiples aportes sobre la enseñanza de la escritura durante los últimos treinta años, las dificultades se mantienen. Ante esa situación se ensaya una propuesta didáctica centrada en la respuesta a cuestionario y el comentario de textos, considerados géneros escolares que cimentan la competencia escrituraria de estudiantes secundarios. Para ello, se aboga por la reinserción de contenidos gramaticales en ese nivel de enseñanza a partir de gestiones áulicas que articulen la descripción lingüística con la práctica de la escritura. Se sostiene que la articulación entre el ejercicio de la escritura en el aula y la sistematización de contenidos lingüísticos para transformar los saberes intuitivos sobre la lengua en conocimiento consciente constituye una de las claves para el pasaje de los/as estudiantes a los estudios superiores con una formación básica consolidada respecto de la escritura.

**Palabras clave:** Gramática, escritura, géneros, enseñanza, escuela secundaria.

**Title:** *Grammar and Genres of Writing: A Teaching Proposal for Secondary School Classrooms*

**Abstract:** *Despite the many contributions on the teaching of writing during the last thirty years, the difficulties remain. Faced with this situation, a didactic proposal focused on the answer to questionnaire and the commentary of texts, considered school genres that cement the writing competence of secondary students, is tested. To this end, it advocates the reinsertion of grammatical content at this level of education from classroom management that articulates linguistic description with the practice of writing. It is argued that the articulation between the exercise of writing in the classroom and the systematization of linguistic content to transform intuitive knowledge about language into conscious knowledge is one of the keys to the passage of students to higher education with a consolidated basic training regarding writing.*

**Keywords:** *Grammar, writing, genders, teaching, secondary school.*

## **Gramática y géneros de pasaje: una propuesta de enseñanza en aulas del nivel secundario**

Diana Moro<sup>1</sup>Nora Forte<sup>2</sup>

### **La enseñanza de la escritura: diversos aportes y las mismas dificultades**

En los últimos años, en la Argentina y en diversos espacios hispanohablantes, en el campo académico, se produjo un distanciamiento crítico respecto del auge que había ganado desde fines de la década de 1980 y durante los años noventa, el modelo de enseñanza de la lengua conocido como “enfoque comunicativo”, en la relación con el papel subordinado que se le asignaba a la gramática. En nuestro ámbito, remitimos a los aportes de Guiomar Ciapusio (2006) quien considera este saber como “un reservorio de elementos y posibilidades de combinación que hacen posible la creación y comunicación de conocimientos, el intercambio y el entendimiento recíproco” (p. 157). En ese mismo sentido, Gaspar y Otañi (2003) abogan por una enseñanza sistematizada de conceptos y categorías gramaticales, en contraposición a una enseñanza ocasional y azarosa, por citar dos trabajos que marcaron el camino en cuanto a entender la gramática como productiva y no normativa o cosmética.

Antes de transitar la senda crítica, es preciso señalar que no cabe duda ni hoy nadie niega que, luego de la recuperación de la democracia en la Argentina, se viviera una apertura muy interesante y necesaria en relación con las concepciones

---

<sup>1</sup> Diana Moro es Doctora en Letras. Se desempeña en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa, como Profesora Titular regular Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura; como Profesora adjunta interina en Práctica II. Residencia Docente y en Literatura Latinoamericana II. Es Coordinadora de Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sub-sede La Pampa. Ha publicado Sergio Ramírez, Rubén Darío y la literatura nicaragüense (2015), Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria (2017), La argumentación en foco: discurso, texto y gramática. Propuestas para el aula (2021) y diversos artículos en revistas de circulación académica. Correo electrónico: diana.morog@gmail.com

<sup>2</sup> Nora Forte es Doctora en Letras. Se desempeña en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa como Profesora Titular regular en Gramática I y como Profesora Adjunta interina en Literatura en Lenguas Romances. Es coordinadora de Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sub-sede La Pampa. Ha publicado Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria (2017), La argumentación en foco: discurso, texto y gramática. Propuestas para el aula (2021) y diversos artículos en revistas de circulación académica. Correo electrónico: fortенora@gmail.com

acerca del objeto de enseñanza, sobre todo, en la escuela secundaria. Ese cambio de enfoque, que cuestiona el “tratamiento formulístico, estático y mecánico centrado en la memorización de taxonomías y definiciones” (Gaspar y Otañi, 2003, p. 53), no tardó en consolidarse en el ámbito universitario a partir de la detección de necesidades educativas de quienes ingresaban a la universidad.<sup>3</sup> Así, no se demoró en construir conocimiento didáctico a efectos de desarrollar una enseñanza situada e integrar los aspectos procedentes de la lingüística textual, los estudios del discurso, la pragmática, la sociolingüística y modificar la clásica concepción de la lengua como sistema, recuperar los contextos, la audiencia, las intenciones del hablante y la dimensión ideológica del lenguaje. En palabras de Marta Marín (1999), el nuevo enfoque abandonaba la noción de la lengua como sistema, para pensarla “como discursividad o como textualidad, como instrumento de comunicación, en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística” (p. 13).

Con toda esa complejidad teórica y todo el trabajo realizado durante más de treinta años de un conjunto nutrido de profesores y profesoras con formación especializada, con dedicación y compromiso con la investigación y la docencia, la problemática sigue vigente. Los problemas de autonomía para la producción escrita perviven, son cada vez más profundos y afectan a la mayoría del estudiantado egresado del nivel secundario que no logra resolverlos durante el cursado de una carrera de grado y que, en muchos casos, continúan en las trayectorias de posgrado.

Como ejemplo de ello, vemos en el último ciclo lectivo, 2022, en aulas universitarias pampeanas, dificultades relativas a la carencia de conocimientos sobre géneros conceptuales que son específicos del ámbito escolar, como el resumen, la expansión de un texto o fragmento, la respuesta a cuestionarios.<sup>4</sup> Esas

---

<sup>3</sup> Los cursos dictados por Elvira Arnoux y equipo en el CBC de la UBA, los insumos producidos para esos talleres de lectura y escritura, así como el conocimiento didáctico generado en ese marco constituyen en la Argentina un acervo todavía no analizado en profundidad, como tampoco ha sido estudiado el impacto que generaron hacia el resto de las instituciones universitarias y de educación superior en el país.

<sup>4</sup> Tal vez, resulte necesario atender a las variables sociales y educativas especiales vividas durante los dos años de pandemia y también a algunas decisiones desafortunadas de las autoridades educativas en la provincia de La Pampa. Podemos mencionar: a) la flexibilidad en el requerimiento de asistencia de los /as estudiantes a clase, instalado en el nivel secundario con anterioridad al contexto de pandemia, ha generado paulatinamente un proceso inestable o ausencia de proceso de aprendizaje. b) La discontinuidad pedagógica como consecuencia de la pandemia. Los colegios y sus agentes,

formas y el entrenamiento en su escritura colaboran entre sí para el desempeño universitario. En un texto ya clásico, Adriana Silvestri (1998) señalaba que, en general, los géneros conllevan funciones comunicativas y cognitivas. Algunos géneros típicamente escolares, como el resumen, requieren de la capacidad para jerarquizar ideas, identificar los conceptos que se vinculan con la temática que se está estudiando, definir qué de todo lo leído es necesario retener para reproducir en caso de evaluaciones. El resumen, en cuanto “género conceptual” (Silvestri, 1998) que exige fidelidad a los conceptos desarrollados en el texto fuente, resulta necesario como paso previo para lograr una buena respuesta a un cuestionario evaluativo.<sup>5</sup> En ese sentido, esas formas genéricas tienen doble valencia, es decir, la dificultad en el manejo de los géneros escolares redundaba en problemas de comprensión del contenido, de manipulación de la información nueva, de interacción cognitiva con los contenidos a aprender.

En este artículo, en primer lugar, nos centraremos en describir brevemente las dificultades encontradas en ingresantes a la carrera de Letras en 2022, en relación con los temas mencionados, y en caracterizar cómo esos mismos inconvenientes u obstáculos aparecen en escrituras de posgrado. Junto con ello, desarrollaremos nuestra postura teórico-epistemológica que se enmarca en la crítica al movimiento antigramatical que acompañó, en alguna medida, al enfoque comunicativo. Finalmente, realizaremos una propuesta de articulación didáctica entre la escritura y los conocimientos lingüísticos centrada en la caracterización de dos géneros conceptuales: la respuesta a consignas y el comentario de textos. La descripción de los géneros académicos y de otros de circulación escolar cuenta con

---

con las pocas herramientas de que disponían, fueron quienes implementaron las formas de establecer y mantener el vínculo pedagógico. c) No se facilitó el acceso y disponibilidad de una plataforma educativa, no se viabilizó la distribución y aprovechamiento pedagógico de materiales pedagógicos impresos *ad hoc* (esos materiales se distribuían en los supermercados sin orden ni concierto). d) Reescritura de los contenidos curriculares, cuyo resultado fue el aplanamiento de las complejidades. e) La implementación de un sistema de evaluación “ciclada” –hoy vigente– que desatiende absolutamente qué se enseña y qué se aprende en cada año de escolaridad, con el consecuente apilamiento de materias adeudadas al finalizar el ciclo.

<sup>5</sup> Paula Carlino (2005) define al resumen como un texto derivado de otro (p. 83) y, a partir de los aportes de Teum Van Dijk, expone cuáles son las operaciones cognitivas implicadas en la escritura de este género.

una amplísima y dedicada bibliografía que sirve como guía o plafón para el trabajo áulico.<sup>6</sup>

### **Los problemas de escritura y “el movimiento antigramatical” en el nivel secundario**

En marco de la práctica de la enseñanza de la lengua, sobre todo en el nivel secundario, suele aparecer la tensión entre enseñar los textos de circulación social o los de circulación escolar. Se suele decir que escribir para demostrar que se ha aprendido tal o cual contenido no es escribir, que textos de ese tipo no son los que circulan fuera del ámbito escolar. Ese planteo se deriva de otro mucho más amplio: enseñar contenidos que solo sirven para la escuela o enseñar contenidos que sirvan para la vida. Anticipamos que no terciaremos en esas disyuntivas porque consideramos que son falsas, que esconden más de lo que muestran y que escamotean problemas verdaderos.

En cambio, corresponde reconocer que, desde la década de 1990 e incluso hasta la actualidad y, en gran medida, en el marco del enfoque comunicativo mencionado, hubo y hay un gran auge de propuestas didácticas dirigidas a la enseñanza de la escritura por proyectos. La mayoría de ellos, por no decir todos por temor a exagerar, realizan aportes metodológicos interesantes centrados en la práctica de la escritura: desde las propuestas de Ana María Kauffman para la escuela primaria, en los años noventa, pasando por los estudios en el contexto español (Camps, 2003; el grupo madrileño Didactext, 2003; entre muchos otros) y la perspectiva conocida como escribir a través del currículum iniciada, en la Argentina, por Paula Carlino, en el ámbito universitario, y, más recientemente, el desarrollo de Federico Navarro y colegas, en el nivel secundario.<sup>7</sup> Realizamos esa enumeración al solo efecto de valorar la gran cantidad de aportaciones generadas en el campo académico cuyo análisis merecería un abordaje específico ya que también, en ese conjunto, pueden observarse, además de aportes aún vigentes, tensiones y

<sup>6</sup> Cfr. Atorresi, 2005; Navarro, 2014; Marín, 2015 y Moro, Forte y Gaiser 2021 (este último, centrado en textos periodísticos).

<sup>7</sup> Cfr. Bibliografía sobre discurso científico-profesional y lectoescritura /Compilada por Federico Navarro. En Natale, L. (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 193-207.

contradicciones. No obstante, no puede decirse que no haya trabajo y energía puesta al servicio de la enseñanza de la escritura.

Sin embargo, la práctica áulica de la enseñanza de la escritura en el nivel secundario sigue siendo dificultosa, escasa y voluntarista. Como prueba de ello, describimos algunos ejemplos que seleccionamos de un conjunto de escritos relevados procedentes de asignaturas de primer año de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Ese corpus se constituye con ejemplares de géneros escolares: respuestas a consignas de parcial y/o trabajos prácticos realizados en el contexto de aprendizaje de “Introducción a la Literatura” y “Gramática I”. La escritura que se observa en esos trabajos expone un desempeño intuitivo. En coincidencia con Silvestri (1998), “la falta de habilidad para encarar un género conceptual implica [...] dificultades en los planos comunicativo y cognitivo” (p.21). Las estructuras elegidas para la redacción de las respuestas, en exámenes parciales, por ejemplo, proceden de la oralidad y son escasas las construcciones sintácticas propias de las reglas del código escrito. A ello se suma la dificultad inherente que implica aprender un contenido nuevo. Si la autonomía respecto de la escritura fuese un objetivo cumplido en el nivel anterior, el aprendizaje se focalizaría en la nueva temática.

Observemos un ejemplo:

(1) “La definición de ‘literatura como juego’ que realiza Castagnino tiene que ver con aquella función que sirve para relajarse [...] también plantea que cada rol juega un papel” (ejemplo tomado de un parcial de Introducción a la literatura)

En (1) se evidencian los dos problemas mencionados: una falla en la comprensión ya que no percibe que “rol” y “papel” son semánticamente equivalentes, en ese contexto, y la estructura elegida para exponer el concepto que se le solicita es un giro proveniente de la oralidad “tiene que ver”, cuyo reemplazo por un verbo específico no estaría disponible entre sus opciones léxicas.

Este tipo de anomalías de la escritura son más recurrentes de lo que nos gustaría y desmienten otra tensión falsa: entre quienes defienden la formación, sobre todo en el nivel secundario, de sujetos usuarios del lenguaje y quienes reivindican la función del lenguaje como estructurador del pensamiento. En síntesis, nos referimos a la falsa tensión entre el uso instrumental de la lengua y el

conocimiento del sistema lingüístico al que corresponde dicho uso. En ese sentido, Ignacio Bosque y Ángel Gallego (2016) zanján la cuestión, al preguntarse por qué habría que elegir “entre transmitir a los estudiantes ese conocimiento práctico, llamado a menudo instrumental, y ese otro conocimiento [...] del sistema interiorizado que suponemos que todos conocen de manera implícita” (p. 65). En línea con estos autores, entendemos que la noción de lengua sustentada en el campo de la Didáctica cumplirá con la función instrumental siempre que se atienda a la dimensión gramatical ya que la comunicación de ideas, y de información se produce a través de textos que, como se sabe, se articulan *lingüísticamente*.

Desde hace unos años, en el campo académico que se ocupa de desarrollar conocimientos sobre la enseñanza de la lengua en el mundo hispánico, hay acuerdos sobre el rol de la escuela en hacer conscientes los saberes que funcionan en el sistema interiorizado, porque la disponibilidad de esos conocimientos, es decir, de un conjunto de estructuras y recursos de la lengua en el plano de la conciencia, permite no solo reproducir el conocimiento sino, también, tomar decisiones sobre la escritura y generar pensamiento.

Las consecuencias del denominado “movimiento antigramatical”, al que aluden Bosque y Gallego (2016), entre otros, se evidencian en, por lo menos, dos aspectos que describiremos a continuación. El primero ha sido constatado en trabajos anteriores (Moro y Forte, 2018) y aquí explicitamos algunas características particulares que consisten en dificultades para ordenar las ideas según las reglas del código escrito. En esas situaciones, se suelen utilizar formas provenientes de la oralidad o bien estructuras anómalas. Uno de los aspectos observables, en ese sentido, es el desconocimiento del uso de la puntuación debido a que no hay una relación entre ese uso y la sintaxis.

Precisamente, en relación con la puntuación, aparece nítida la falsa contradicción ya que no hay modo de reflexionar y decidir dónde colocar el signo de puntuación requerido (punto, coma, punto y coma) sin atender a la sintaxis. Ese discurso que sustenta que no habría necesidad de enseñar los constituyentes de la oración impide que la puntuación de la frase sea un contenido escolar y que, paradójicamente, resulte un problema que no se resuelve en las carreras de grado y que es arrastrado, incluso, hasta en los estudios de posgrado. Observemos los

siguientes casos: el (2) corresponde a un ejercicio de escritura de un estudiante de primer año de Letras, realizado en la cátedra de Gramática I (2022); (3) y (4) pertenecen al primer párrafo de una tesis aprobada y publicada, en 2021:

(2) La Pampa es una de las provincias más jóvenes del país, se ubica dentro de la llanura pampeana y el oeste, anteriormente fue más conocida por pertenecer al desierto pampeano. Fue declarada como una provincia durante 1952, principalmente se la conocía como Eva Perón, pero en la época de la dictadura se le devolvió el nombre de La Pampa. [...]

(3) El agua es un elemento esencial para la vida, desde los primeros tiempos, los seres humanos han tenido la necesidad de realizar captaciones de agua en cantidad y en calidad suficiente para satisfacer sus necesidades.

(4) El hecho de la presencia de aguas dulces en coincidencia con áreas medanosas ya era conocida por los pobladores indígenas de la región (Giai y Tullio, 1998), pero no fue hasta los años setenta que la presencia de cantidades importantes de agua subterránea de esa naturaleza, fue explicada recurriendo a complejos mecanismos de circulación, asignándole un origen "extra local" (Salso, J., 1966).

En (2), el enunciador secuencia tres ideas en la primera oración sin jerarquizarlas, mediante la utilización de un único signo de puntuación. La escritura parece reproducir mecánicamente la información obtenida para la elaboración de la actividad y pone en evidencia la no articulación entre pensamiento y decisiones de escritura vinculadas con la sintaxis. En otras palabras, la formulación de esta «larga» oración demuestra la falta de habilidad para subordinar una construcción a otra a través de nexos y, en consecuencia, establecer la puntuación adecuada. En (3), no se atiende a los constituyentes sintácticos; por lo tanto, no se repara en que se trata de dos oraciones simples, independientes, que imponen el uso del punto. En (4), se presenta una extensa oración cuya formulación, que anida varias predicaciones, pone de manifiesto la no reflexividad metalingüística que resulta de la ausencia de revisiones en el proceso de producción escrita. Se podría conjeturar que el sujeto enunciador, mientras configura «mentalmente» el texto, está planificando la continuidad de estas ideas. Es consciente de que necesita introducir pausas, razón por la cual coloca una coma delante del coordinante adversativo «pero». A continuación, despliega nuevas predicaciones que requieren de una nueva delimitación. Introduce una segunda coma que deviene incorrecta porque separa el sujeto del predicado. Evidentemente, el enunciador, por asimilación a la oralidad, advierte la necesidad de insertar una pausa porque el segmento introducido (en función sujeto) es extenso. Sin embargo, este uso es anómalo: esta juntura



reproduce la curva tonal de la oralidad que, en este caso, se corresponde con la cadencia o inflexión descendente que indica el final de un enunciado asertivo (Gómez Torrego 1998).

Con relación al segundo aspecto que queremos presentar, este constituye una hipótesis de trabajo o un punto de partida para pensar una propuesta didáctica que reinstale los conocimientos gramaticales en la escuela secundaria de un modo ordenado, es decir, a partir de una secuenciación establecida de modo curricular. Ello redundaría en un desempeño más autónomo de las nuevas camadas universitarias.

Estamos convencidas de que aprender gramática significa estimular el desarrollo del pensamiento formal porque permite: “a) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, b) la incorporación del metalenguaje y c) la ejercitación de las habilidades cognitivas que intervienen tanto en la comprensión como en la producción textual” (Gaiser, Forte y Ferratto, 2017). En virtud de ello, suponemos que el estudio gramatical debería permitir a los sujetos organizar sus conocimientos intuitivos de la lengua que hablan, explicar, hipotetizar y reflexionar acerca del funcionamiento de los signos lingüísticos y su valencia semántica para la expresión escrita. Sin embargo, a partir del análisis de trabajos prácticos referidos a la conceptualización teórica de aspectos gramaticales elaborados por estudiantes de Letras, observamos que el conocimiento procedente del sistema automatizado no funciona como insumo para la reflexión metalingüística. Si bien, en este caso, constituye una paradoja puesto que se trata de estudiantes de una carrera universitaria cuyo *metier* es la lengua, muestra la imposibilidad de un sujeto egresado del secundario de efectuar una reflexión metalingüística con algún conocimiento mínimo del sistema de la lengua. Anotamos solo un ejemplo de un corpus más amplio que sustenta esta hipótesis:

(5) Ejemplos de sustantivos no sexuados con género atribuido arbitrariamente son, por ejemplo, promontorio que no tiene femenino, y tarde que no tiene masculino. Muchos de los sustantivos tienen forma masculina o femenina pero la variación no se relaciona con cuestiones biológicas sino de tamaño, por ejemplo, cuchilla/cuchillo, y de significado, por ejemplo, puerta/puerto; o indican la relación árbol/fruto, manzana/manzano.

En efecto, se visualiza un problema de apropiación de la teoría: el sujeto aprendiente propone como ejemplo de oposición de género las palabras puerta /

puerto y no logra distinguir que, en este caso, la oposición genérica no se establece a partir del significado. En su caracterización, no interviene su propio saber como hablante nativo ya que es “un disparate” concebir que «puerto» sea el masculino de «puerta». En esta misma línea de conceptualizaciones, aparecen otros ejemplos de oposición como termo/terma, caballo/caballa, velo/vela. Se pierde de vista que, en estos casos, no se marca oposición gramatical, sino que se trata de un parecido casual entre las palabras (paronomasia) que, como bien señala Gallardo (2004) “el género parece estar al servicio de una forma de economía y, quizá, relacionado con las claves morfológicas de organización de la memoria léxica; no importa si se trata de masculino o femenino: lo que vale es el contraste entre ambas posibilidades” (p.15). Como conclusión provisoria, podemos decir que el conocimiento intuitivo de la lengua que les permite identificar el significado de las palabras no se constituye en un apoyo para la conceptualización teórica. Y ese problema no sería tal si se realizara en el nivel anterior un trabajo didáctico de reflexión metalingüística a partir de sistematizaciones ordenadas y secuenciadas.

En el año 1998, Anna Camps advertía respecto de la necesidad de impartir saberes disciplinares en la escuela a efectos de hacer consciente o explícita la gramática implícita de modo tal que se integren en las estructuras de razonamiento de todos los sujetos que transitan por el sistema educativo obligatorio. La autora señalaba:

Los estudios sobre la actividad metalingüística ponen de manifiesto que el desarrollo del lenguaje conlleva un desarrollo de la capacidad de control de la actividad verbal y también de la conciencia sobre esta actividad. [...] La hipótesis formulada hoy es que los conocimientos conscientes sobre la lengua y sus usos no sólo favorecen y facilitan el aprendizaje de estos usos complejos, sino que, de algún modo, son necesarios para su acceso. (Camps, 1998, p.35)

### **Los géneros conceptuales: una apuesta didáctica**

Al mismo tiempo que, en el nivel superior, se buscan o buscamos formas de reparar vacíos de formación como los detectados en las consideraciones previas, es necesario, a nuestro juicio, pensar propuestas que permitan articular o sustentar el pasaje de un nivel a otro.

Entendemos que sería deseable que el nivel secundario establezca los contenidos lingüísticos mínimos a desarrollar en el Ciclo Básico y en el Ciclo

Orientado. Ello dependerá de cada diseño curricular jurisdiccional –en La Pampa, los contenidos conceptuales no están secuenciados–.<sup>8</sup> A nuestro juicio, en 1º, 2º y 3º año, en relación con los contenidos gramaticales, correspondería sistematizar las clases léxicas y la estructura oracional haciendo hincapié en la oración simple.<sup>9</sup>

A efectos de este trabajo, seleccionamos la descripción de un género transversal al nivel secundario y otro más específico del Ciclo Orientado. Ambos géneros consolidan la autonomía en el desempeño de la escritura, competencia necesaria, aunque no disponible en la mayoría de las/los aprendices o bien escasamente ejercitada.

En atención a las orientaciones didácticas, a efectos de formular un plan de trabajo áulico, proponemos un esquema cuyo orden probable no taxativo sería el siguiente: a) selección de un corpus para la lectura en el aula (literario o del universo informativo o una combinación de ambos); b) elaboración de actividades de comprensión lectora; c) abordaje analítico del texto y sistematización de saberes procedentes de las ciencias del lenguaje; d) elaboración de actividades de consolidación; e) consigna de escritura (borradores); f) actividad de revisión de escritura y reflexión metalingüística; g) escritura final.

Para la concreción de ese plan, se requiere de un trabajo de caracterización del género tanto de los textos del corpus propuesto para la lectura como del texto que se proponga escribir. Muchas veces, se supone erróneamente que si proponemos lectura de cuentos debemos solicitar la escritura de un cuento. Si bien la escritura de ficción en el aula tiene sus ventajas didácticas, no es obligatoria siempre. En cambio, podemos abordar alguno de los géneros conceptuales: comentario de texto (antesala de la reseña como género profesional); entrada de diccionario enciclopédico; o simplemente un resumen. Dado que el trabajo de escritura regulado y con seguimiento docente en el aula demanda tiempo y

---

<sup>8</sup> En el cap. 1 de *La argumentación en foco: discurso, texto y gramática*, Moro analiza la formulación de los contenidos disciplinares en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) y en los Materiales Curriculares de la Provincia de La Pampa. Advierte, en los segundos, una excesiva generalización y la falta de secuenciación de los contenidos disciplinares específicos.

<sup>9</sup> En *Umbral para un diálogo*, Forte, Gaiser y Ferratto desarrollan en la tercera parte del volumen una propuesta teórico metodológica para la reinserción de la gramática en la escuela secundaria. Las autoras se centran en la descripción y explicación de la oración simple en español, a partir de la interfaz sintáctica y semántica.

dedicación, en una planificación, se podrán prever cuatro proyectos al año y variar entre géneros conceptuales y de ficción. En cada propuesta, es necesario deslindar con claridad los contenidos conceptuales de orden lingüístico que serán sistematizados, objeto de reflexión metalingüística y que funcionarán como criterios de evaluación de la escritura.

En los párrafos siguientes, describiremos las pautas de escritura de las respuestas a consignas porque entendemos que constituye un saber básico para emprender estudios superiores y luego caracterizaremos el comentario de textos, a partir de lecturas literarias.

### **La respuesta a consigna**

Como bien lo ha señalado Ana Atorresi, el género conceptual denominado «respuesta a consigna» se caracteriza por ser un texto co-producido por un docente y un estudiante. El primero es quien “propone la consigna con el fin de orientar o reforzar la interiorización de un saber, de relevar ideas sobre un tema, de evaluar conocimientos adquiridos”, entre otras cuestiones y el segundo es quien “elabora la respuesta para alcanzar nuevos conocimientos, dar cuenta de ellos ante el docente” (Atorresi, 2004, p. 2). Esta suerte de juego-contrato que se establece entre quienes proponen las consignas y quienes deben cumplimentarlas instaura la idea de que el estudiante escribe para quien no conoce el tema que se pretende evaluar y que demanda la presentación de una mayor cantidad de información. Sin embargo, ese contrato requiere ser explicitado ya que los/as estudiantes suelen configurar un lector conocedor de la temática y, por esta razón, abandonan la elaboración de respuestas como textos autónomos, es decir, que puedan leerse y comprenderse sin necesidad de recurrir a la pregunta formulada.

Las respuestas a consignas constituyen actos de escritura que contemplan al menos cinco aspectos básicos:

- a) Exposición de forma adecuada de la información leída, estudiada;
- b) Interpretación de cuáles son las operaciones mentales requeridas en el enunciado de las consignas: analizar, argumentar, caracterizar, clasificar, comparar, definir, describir, diferenciar/distinguir, ejemplificar, expandir, explicar, fundamentar/justificar, relacionar, resumir y sistematizar.

- c) Conocimiento y selección de las estrategias lingüísticas más eficaces para el armado de la respuesta;
- d) Disposición de los saberes gramaticales morfológicos, léxicos y sintácticos que permiten la construcción de las oraciones y los párrafos;
- e) Comprensión de que toda respuesta a consignas constituye un texto autónomo, es decir, que debe interpretarse sin necesidad de recurrir a los textos fuentes.

En relación con las consideraciones formuladas, nos detendremos en la caracterización de respuestas a cuestionarios, en las cuales se solicitan definiciones y explicaciones. Los ejemplos de preguntas fueron extraídos de un Cuadernillo de Biología para 1er año del Ciclo Orientado del Secundario.<sup>10</sup>

- Ejemplo 1: *¿Qué componentes tienen todas las células en común?*

Una respuesta no autónoma que suele aparecer en las escrituras escolares es la siguiente “membrana plasmática, pared celular, material genético”. La información que proporciona el estudiante es acertada, pero no constituye un escrito autónomo porque no contempla, en su construcción, parte de la pregunta. En líneas generales, se debería haber utilizado la palabra o conjunto de palabras que indican el tema acerca del cual se interroga. En el caso de la pregunta que se analiza, el tema es “componentes de la célula”. Al respecto, es posible elaborar las siguientes respuestas esperadas:

- a. *Los **componentes** presentes en todas las **células** son: membrana plasmática, pared celular, material genético.*
- b. *Todas las **células** tienen en común los siguientes **componentes**: membrana plasmática, pared celular, material genético.*
- c. *Los **componentes** que tienen en común / comparten todas las **células** son: membrana plasmática, pared celular, material genético.*

Proponemos deslindar los conocimientos sintácticos necesarios a efectos elaborar esas formas posibles de redacción. Para las opciones a. y b., se requiere el

<sup>10</sup> Las consideraciones sobre la explicitación del contrato entre docentes y estudiantes para la elaboración de respuestas autónomas fueron desarrolladas en un taller con docentes de todas las disciplinas en el Colegio Ciudad de Santa Rosa, de la localidad de Santa Rosa, La Pampa, en 2022.

abordaje de la oración simple construida con verbos copulativos («son») o con verbos con significado léxico («tienen / comparten»). Para la opción c., se necesita recurrir al estudio de la oración compleja porque contiene, en su interior, una estructura sintáctica subordinada («que tienen en común/ comparten...») a un elemento (el sustantivo «componentes» es núcleo del sujeto). Es importante, además, trabajar los esquemas sintácticos de la lengua y, fundamentalmente, el orden de los elementos en una oración (por ejemplo, reconocer que en español los sujetos pueden anteponerse o posponerse al verbo, dependiendo del tipo de evento que se evoque y su empleo gramatical).

- Ejemplo 2 *¿Qué es la reproducción?*

En este caso, la pregunta reclama como respuesta una definición. Como ha sido ampliamente descrito, el usuario de la lengua dispone de diferentes estrategias para su construcción de una definición.<sup>11</sup> En este caso, conviene recurrir a la definición por equivalencia.

Respuesta posible: *La reproducción es una característica de los seres vivos que consiste en generar descendencia.*

La estructura de esa respuesta consta de los siguientes elementos: Término a definir + verbo ser + conjunto + diferenciación dentro de ese conjunto. A efectos de elaborar este tipo de definición, resulta necesario sistematizar las formas flexivas del verbo «ser», ya que, en general, no es visualizado como verbo por parte de los grupos aprendientes.

- Ejemplo 3. *Defina las siguientes características de los seres vivos: a) adaptación (sin usar la palabra adaptar/adaptarse), b) homeostasis, c) sistemas abiertos, d) irritabilidad.*

En este caso, se adecua la definición por denominación pues admite por lo menos dos formas de construcción: a) mediante la definición de cada término por separado; b) a través de un texto breve que integre las definiciones de los cuatro conceptos. Esto permitiría no solo vincular e integrar los conceptos (que se desarrollan en el

---

<sup>11</sup> Cfr. M. Marín (2015, pp.94-97).

apartado del Cuadernillo de Biología en cuestión) sino, también, favorecería un mayor desarrollo lingüístico.

Las respuestas posibles serían, según la forma a):

*Se denomina adaptación al conjunto de características fisiológicas, morfológicas o de comportamiento que permite a los seres vivos sobrevivir en el medio que habitan de acuerdo con las condiciones de su entorno.*

*Se denomina homeostasis al mecanismo interno que les permite a los seres vivos mantener estable y regular el funcionamiento del organismo.*

*Se denomina irritabilidad a la capacidad de los seres vivos de percibir los cambios de su entorno y reaccionar ante dichos estímulos.*

Y según, b)

*Los seres vivos constituyen sistemas abiertos porque están formados por diferentes estructuras que se relacionan entre sí y actúan de manera coordinada y, además, dependen de su entorno, es decir, intercambian materia y energía con el ambiente. Estos organismos comparten ciertas características como la adaptación, la homeostasis y la irritabilidad. La primera se refiere al conjunto de características fisiológicas, morfológicas o de comportamiento que les permite la supervivencia en el medio que habitan según las condiciones de ese entorno. La segunda alude a los mecanismos internos que les permite regular y mantener estable el funcionamiento de sus organismos. Por último, la tercera característica hace referencia a la capacidad de los seres vivos de percibir y reaccionar ante los cambios que se producen en su entorno.*

Como trabajo áulico podemos pensar en un ejercicio que consista en la comparación de las dos opciones o bien el desarrollo de una descripción de los elementos constitutivos necesarios para la conversión de la opción a) en b). Intervenciones de ese tipo permiten consolidar saberes lingüísticos en cercanía con la tarea de escribir como la articulación entre oraciones simples y oraciones complejas; la identificación de la estructura argumental de los verbos (por ejemplo, distinguir los verbos que exigen objeto directo para su realización en la lengua de aquellos que no lo requieren); la identificación de estructuras oracionales

impersonales (por ejemplo, las construcciones con haber en tercera persona, las construcciones con “se” como marca sintáctica), entre otros.

En los textos de Biología, es frecuente la combinación de estrategias para la definición de los conceptos. Se suele combinar la descripción de las características particulares del elemento en cuestión con la indicación de sus respectivas funciones:

- Ejemplo 4. *¿Qué componentes tienen todas las células en común?*

Respuesta posible:

*Todas las células poseen tres componentes en común: la membrana celular (o membrana plasmática), el ADN y el citoplasma. La primera consta de una delgada envoltura que forma el límite de la célula y realiza tres funciones: aísla el contenido de la célula del medio exterior, regula las sustancias que entran y salen de la célula y permite la interacción y comunicación con otras células. El ADN es en el material genético que contiene la información hereditaria y su función principal es controlar y regular el funcionamiento de la célula. El citoplasma está formado por todo el material (agua, sales y diversas moléculas orgánicas) que está dentro de la membrana plasmática y fuera de la región que contiene el ADN y es el lugar donde se realizan diferentes reacciones químicas.*

De acuerdo con el contenido léxico-semántico, los verbos subrayados muestran la combinación entre descripción (poseen, consta, es, está formado, contiene) y función (realiza). Este tipo de reflexión metalingüística que articula sintaxis y semántica resulta adecuado para asumir decisiones en la escritura.

Finalmente, consideramos una pregunta frecuente en los cuadernillos de Biología en los que se solicita una explicación de causa/consecuencia. En este caso, la respuesta esperada es una reflexión cuyo objetivo es la formulación de una conjetura:

- Ejemplo 5 *¿Qué pasaría si los seres vivos no se reproducen?*

Respuesta probable: *Si los seres vivos no se reprodujeran, se extinguiría la especie.*

Esta respuesta consta de dos partes: en la primera, se expresa una hipótesis (condición probable) y en la segunda parte, la consecuencia no deseada. Aunque breve, su formulación requiere del conocimiento de otros saberes gramaticales tales



como la construcción de una oración condicional, el tipo de flexión verbal que exige cada parte de la estructura, el orden de sus constituyentes y los conectores propios.

Las pautas para la escritura de respuestas a cuestionarios en contexto áulico, ya sea para la incorporación de saberes nuevos o para la comprobación de adquisición o comprensión de estos, y la reflexión metalingüística se imponen como temática transversal a todo el trayecto secundario y a todos los espacios curriculares. A nuestra área, le corresponde sistematizar el metalenguaje para favorecer la reflexión y un uso sofisticado de la lengua. Así, en virtud de las caracterizaciones que realicemos de los corpus de trabajo, definiremos qué saberes gramaticales, textuales y discursivos resultan operativos y funcionales para la “resolución de los problemas” (Beaugrande y Dressler, 1997) que implica la escritura de un texto autónomo.

### **El comentario de texto**

Este género, si bien no es muy utilizado en el nivel secundario (en nuestro medio, por lo menos), ha sido descrito por autores del ámbito español (Núñez y Del Teso, 1996). Según nuestra experiencia, resulta una forma textual de doble valencia. Por un lado, permite controlar el contenido de una lectura y del uso analítico de categorías procedentes de la teoría literaria y, por otro lado, ensayar la escritura. Podríamos considerar esta tarea escolar como un ejercicio que prepara para la elaboración de un género profesional como es la reseña académica.

Antes de pasar a la descripción de la propuesta, expondremos por qué, en lugar de focalizar el trabajo áulico en el comentario de texto (género escolar) no abordar directamente la reseña. Pues bien, para la elaboración de este género, es necesario atender al contexto de situación, es decir, medio de publicación, destinatarios, propósito, actualidad del libro o texto reseñado. Ello implica un esfuerzo de imaginación, un simulacro. En cambio, con el comentario de texto solo se requiere centrarnos en un ejercicio de lectura y de escritura que podemos justificar ante nuestro alumnado explicando que los prepara para la escritura de reseñas académicas o periodísticas. Este género profesional, según Castro de Castillo (2005), tiene como objetivo central la descripción y la valoración del contenido de textos de reciente aparición y, según Navarro y Abramovich (2012), responden a un esquema

básico, pues consisten en una “mixtura de descripción y evaluación” (p.39). Y, si bien existen diferentes tipos, cuyos formatos varían según los ámbitos de circulación (académico, periodístico), la superestructura comprende cuatro categorías: referencias bibliográficas, comentario, evaluación e identificación del reseñador. En el núcleo denominado comentario, el reseñador puede incorporar antecedentes del autor del libro, fuentes, objetivos, organización paratextual de la obra y descripción del contenido de las partes del libro. Finalmente, en la sección evaluación, el enunciador proporciona su valoración y formula la crítica positiva o negativa. Necesariamente, entonces, se realiza, en mayor o menor medida, una referencia al contenido del libro o texto reseñado. Sin ir más lejos, las reseñas que no pertenecen al ámbito académico, por ejemplo, las que se encuentran en las tapas de los libros, o las reseñas de textos literarios –entre otras– adoptan formatos menos complejos: el reseñador elabora un resumen breve del contenido del libro e incorpora una valoración de la obra. Siguiendo esta última consideración, entendemos que esta podría constituir la perspectiva de abordaje del género destinado a un estudiante del nivel secundario. Se trataría, entonces, de un género-pasaje para la instancia superior.

El comentario de texto es un género cuya textualidad se ubica en el continuum explicativo-argumentativo, por lo tanto, se requiere una sistematización de estructuras propias de cada una de esos dos tipos de secuencias, en lo que atañe a los contenidos sintácticos. En relación con los contenidos textuales, es necesario orientar en cuanto a la superestructura y, en ese aspecto, reformulamos los aportes de Rafael Núñez y Enrique del Teso (1996, pp. 329-331): introducción- orientación- conclusiones- consecuencias. A efectos de explicar el modo de gestión, recurrimos a un ejemplo: el comentario de texto de “Vidas privadas” de Angélica Gorodischer. Una vez realizado todo el trabajo de comprensión lectora y de análisis literario, proponemos tres opciones y tres comienzos.

- Opción 1. ¿La voz enunciativa es hombre o mujer?

Introducción probable: En “Vidas privadas” de Angélica Gorodischer, la voz enunciativa en primera persona narra su propia experiencia, sin embargo, gramaticalmente, no se expone si se trata de un hombre de una mujer.

- Opción 2. Los roles de género

Introducción probable: La noción de “género” en contraposición a la noción de “sexo” se define por los roles que la sociedad les atribuye a las personas. El género se construye histórica y socialmente. En “Vidas privadas”, de Angélica Gorodischer...

- Opción 3. El crimen perfecto

Introducción probable: “Vidas privadas” de Angélica Gorodischer podría leerse como un cuento policial si se atiende a la existencia de un crimen no resuelto.

Orientación: En esta segunda parte se desarrollará, de manera breve, el argumento del cuento (resumen); un resumen orientado según el tema eje del comentario. También se podrá incluir algún ejemplo a modo de cita textual.

Conclusiones: Alguna consideración que articule el tema del comentario y el argumento del cuento.

Consecuencias: Algunos enunciados que remitan a reflexiones que surjan del cuento analizado/comentado o bien que traten, en general, de las cuestiones de género, de los vínculos personales, del crimen sin resolver, según el eje elegido.

¿Qué saberes gramaticales son necesarios sistematizar para el desarrollo de las propuestas con el género comentario de textos? De modo ilustrativo, vemos que, en los comienzos ofrecidos para la escritura, encontramos estructuras prototípicas de la definición (opción 2); estructuras oracionales complejas y compuestas: adversativas y condicionales (opciones 1 y 3). Dado que partimos de que los/as estudiantes poseen un conocimiento intuitivo de la lengua, en cuanto hablantes nativos, proponemos una gestión áulica que va de la práctica a la teoría. Ello implica que, una vez realizada la escritura y leídas las producciones, seleccionamos aquellos contenidos que resultan relevantes para volver al texto.

Una posibilidad sería priorizar problemas de escritura, por ejemplo, el mantenimiento de la voz enunciativa. Para ello, se puede solicitar que atiendan a la forma de la impersonalidad en cada uno de los comienzos: “no se expone”, “se define”, “se construye”, “podría leerse”. En tal caso, presentaremos la sistematización de las formas personales y la opción de la tercera impersonal, el uso del “se”, como marca sintáctica.

Luego, se podría caracterizar la estructura prototípica de la definición y sus diversas posibilidades, la forma de introducir el ejemplo y el uso de conectores de

reformulación para rastrear, en el propio texto, si esas formas han sido utilizadas o si pudiera incorporar alguna como estrategias explicativas.

Otro problema de escritura consiste, en general, en el uso de los tiempos verbales: *narratio* y *comento*. Para ello, sistematizaremos los tiempos según el clásico cuadro de Werlich (1975) para la narración y el comentario con el fin de revisar su uso.

Finalmente, convendría atender a las estructuras oracionales complejas y seleccionar aquellas que han sido utilizadas con mayor frecuencia. En nuestras producciones, hallamos estructuras causales y adversativas, subordinadas sustantivas en función de objeto directo que introducen la voz ajena, y subordinadas adverbiales temporales y locativas. Al conocer la caracterización formal de estas construcciones de un modo teórico, se propone volver al texto producido a efectos de detectar las relaciones semánticas de causa, de oposición, las referencias a lugar y a tiempo y contrastar cómo han sido comunicadas, si se han utilizado los conectores adecuados, ya que, en varias ocasiones, se detectan modos anómalos como uso de gerundios o el relativo “donde” sin valor locativo.

Pensamos en este género para los últimos años del Ciclo Orientado, porque se trata de una escritura compleja que demanda cierta profundidad en el conocimiento de categorías (literarias, culturales, sociales) para el abordaje analítico y cierta sofisticación en el uso de la lengua.

### **Consideraciones finales**

Más allá de los géneros que se quieran incorporar en la escuela secundaria, resulta una prioridad la enseñanza de géneros conceptuales, tales como el resumen, la expansión o ampliación de un texto o fragmento, la respuesta a cuestionario y el comentario de textos porque son los requeridos para el aprendizaje de contenidos en las distintas materias del currículum escolar y porque, además, su utilización se proyecta en los niveles de la educación superior.

La práctica de estos géneros –como la respuesta a consigna y el comentario de texto, que hemos descrito en este trabajo– requiere de los aprendices el conocimiento de las características formales del género que se propone construir, el desarrollo de las habilidades de reformulación del texto fuente que conllevan el

conocimiento de las estrategias de reformulación y, fundamentalmente, la sistematización de contenidos lingüísticos específicos que les permitirá articularlos con la escritura de los textos en cuestión.

Las propuestas didácticas descritas, de manera somera en este artículo, constituyen un modo probable de trabajo áulico. A efectos de la gestión de este tipo de contenidos, en el marco de la enseñanza de la lengua, no hay recetas, sino que devendrán de la creatividad docente y el vínculo que se logre con el estudiantado.

## Referencias bibliográficas

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Atorresi, A. (2004). Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. *Curso de postgrado Enseñanza de las ciencias sociales, construcción del conocimiento y actualización disciplinar*. Argentina: FLACSO.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), pp.63-83.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos en la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En L. Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 167-188). Córdoba: Comunic-arte.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En N. Poloni y R. Cabrera (eds.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Buenos Aires: EUDEBA.
- Gaiser, M. C., Forte, N. y Ferratto, L. (2017). Aportes didácticos para una didáctica de la oración simple. Interacciones entre los planos sintácticos y léxico-semánticos. En D. Moro y N. Forte (coord.), *Umbrales para un diálogo. Lengua y literatura en la escuela secundaria*, (pp. 243-320). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Gallardo, A. (2004). Masculino y femenino: el sentido de una categoría gramatical. *Revista de Lingüística Aplicada*, 42. 1 pp. 9-17.

- Gaspar, M. y Otañi, L. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación*, 15 (1), pp. 47-57.
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, pp. 77-104.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Moro, D., Forte, N. y Gaiser, C. (editoras) (2021). *La argumentación en foco: discurso, texto y gramática*. Buenos Aires: Teseopress.
- Moro, D. y Forte, N. (2018). La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico. En R. Bein et al. (coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 183-199.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Navarro, F y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2012). Bibliografía sobre discurso científico-profesional y lectoescritura /Compilada por Federico Navarro. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 193-207). Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nuñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Múnich: Fink.