

La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Un estado de la cuestión

📍 *Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Patricia C. Escandar y Matías H. Raia*

Resumen

El artículo se propone presentar un estado de la cuestión sobre investigaciones desarrolladas en universidades argentinas acerca de la enseñanza de la asignatura de la escuela secundaria habitualmente denominada *Lengua y Literatura*. Para su elaboración, se han recolectado alrededor de ciento cincuenta trabajos académicos publicados en el período comprendido entre los años 2003 y 2017. Tras la exposición de la metodología seguida para la selección de los textos, se presentan los resultados, que se organizan a partir de los ejes temáticos que habitualmente estructuran el diseño curricular. La revisión de las publicaciones muestra que las investigaciones no se enfocan prioritariamente en las prácticas de enseñanza, en los procesos de aprendizaje o en las interacciones que tienen lugar en las aulas o lo hacen en una escala muy reducida. En cambio, los proyectos privilegian un enfoque historicista sobre la evolución de los diseños curriculares de Lengua y Literatura o constituyen propuestas para la adopción de determinados encuadres teóricos para la enseñanza de un contenido.

Palabras clave:

Lengua y Literatura, investigación, enseñanza, estado de la cuestión.

Research on the teaching of Language and Literature: a state of the art

Abstract

This paper presents a state of the art of research on the teaching of Language and Literature —a secondary-school subject— developed by Argentine universities. For this study one hundred fifty papers published between 2003 and 2017 were collected. After describing the methodology chosen for the selection of texts, results are presented organized following the central themes of the curriculum design. The review of research articles, chapters and papers shows that studies usually do not focus on

Keywords:

Language and Literature, research, teaching, state of the art.

teaching practices, learning processes or classroom interactions. Instead, they are about the evolution of the Language and Literature curriculum from a historicist approach or propose a theoretical framework for teaching a specific content.

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar un estado de la cuestión de investigaciones desarrolladas desde inicios de este siglo en el medio académico argentino en torno de la asignatura habitualmente denominada *Lengua y Literatura* en la escuela secundaria. Como se sabe, se trata de un área que no solo atrae el interés de los académicos, sino que también suele ser tema de atención de los medios masivos de comunicación, como ocurre en ocasión de la difusión de los resultados de los operativos nacionales e internacionales de evaluación. Por otro lado, dicha asignatura imparte contenidos transversales a otras disciplinas escolares, como los vinculados con la comprensión y producción de textos, considerados clave para el acceso al nivel superior. Independientemente del interés que la asignatura despierta en el contexto actual, los contenidos de Lengua y Literatura han sido objeto de debate académico en distintos momentos de nuestra historia, por el papel que se les ha asignado en distintos períodos, desde la conformación misma de la nación (Bombini, 2005 [1989]; Cuesta, 2010; 2011; Sardi, 2006; 2007). A modo de ejemplo, baste mencionar que la enseñanza de algunos contenidos, especialmente la gramática, contribuyó en mucho al objetivo sarmientino de lograr la homogeneización lingüística y cultural a fines del siglo XIX (Sardi, 2007). En este sentido, en un contexto en el que la educación secundaria es objeto de debates no solo en la esfera académica, sino también en la vida pública, y en el que se cuestionan los aprendizajes de los estudiantes en la materia Lengua y Literatura, cobra sentido sistematizar las investigaciones que se desarrollan en torno de su enseñanza.

Este estado de la cuestión forma parte de la iniciativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina para la construcción de una Base de Conocimiento sobre Investigaciones en Educación Secundaria (en adelante Base RIES), por lo que el relevamiento inicial de las producciones escritas se realizó en la base de datos construida en ese marco. En una segunda etapa, como se detalla en la sección Metodología, se recolectaron artículos de revistas y capítulos de libros con referato publicados por universidades argentinas y también libros de circulación comercial producidos por investigadores reconocidos del campo y dirigidos a la formación docente.

Como se verá en el artículo, el análisis de las producciones recolectadas muestra que, en general, las investigaciones no se enfocan en las prácticas de enseñanza, en los procesos de aprendizaje o en las interacciones que tienen lugar en las aulas o, si lo hacen, es en una escala muy reducida. Antes que lo que ocurre en las clases, se nota que los proyectos privilegian un enfoque historicista sobre el abordaje de los contenidos curriculares de Lengua y Literatura o constituyen propuestas para la adopción de determinados encuadres teóricos para la enseñanza de un contenido.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se explicitan las decisiones metodológicas para la recolección de los textos para la construcción del estado de la cuestión. A continuación, se exponen los resultados, que surgen del agrupamiento de las producciones según las temáticas abordadas. Tras la exposición de los debates sobre una primera tensión en torno a la naturaleza del objeto de enseñanza de la materia, que

aparece en principio duplicado, se presentan las principales discusiones sobre los ejes que suelen articular los diseños curriculares del área en la escuela secundaria: gramática, oralidad, lectura, escritura, literatura. Finalmente, también se plantean algunos temas emergentes y áreas de vacancia, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza de Lengua y Literatura, y la educación intercultural bilingüe en la escuela secundaria.

Metodología

La elaboración de este estado de la cuestión parte del trabajo realizado en el marco de la construcción de la Base RIES, que entre sus objetivos centrales se propone contribuir con la sistematización de la investigación sobre la escuela secundaria en Argentina. Por ello, inicialmente se consideraron los proyectos y publicaciones incluidas en la Base en el período 2003–2015. Complementariamente, se rastrearon otras producciones asociadas a esos y otros proyectos de investigación en buscadores académicos y no académicos, en el Sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentina y, más específicamente, en los currículos registrados en la base de Cvar,¹ a partir del conocimiento de los equipos de investigación más activos en el campo.

Por otro lado, se revisaron libros con referato que incluyen una selección de presentaciones realizadas en eventos científicos, como los organizados por la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura y la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. También se relevaron revistas especializadas publicadas por centros de investigación sobre didáctica de la lengua y estudios literarios radicados en universidades nacionales. En el corpus se incluyeron además libros de alta divulgación escritos por reconocidos investigadores del área. Se trata de volúmenes generados por editoriales universitarias o comerciales que vehiculizan saberes generados en la investigación y están dirigidos a la formación docente, por lo que se supone que tienen algún grado de repercusión en las aulas. Asimismo, se buscaron tesis de posgrado que ahondan en la enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura.

Cabe señalar que en el proyecto del que surge este estado de la cuestión se contemplaron únicamente las producciones elaboradas en universidades y no las generadas en los institutos de formación docente, con financiamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Como se anticipó en la introducción, las publicaciones fueron agrupadas según los ejes temáticos que suelen articular los diseños curriculares de la asignatura. Cabe aclarar que la división según ejes temáticos se torna difusa en algunas instancias, ya que los límites establecidos se entrecruzan en ocasiones. Solo a manera de ejemplo, puede mencionarse la investigación sobre la escritura en la escuela secundaria. Su estudio puede ser abordado desde la caracterización de prácticas concretas, en una perspectiva cercana a los estudios socioculturales, o desde el nivel de desempeño de los estudiantes, si se lo enfoca desde la psicolingüística, por ejemplo. Las aristas desde las que se analizan estos objetos de estudio y enseñanza son variadas: dependen en gran parte de la teoría lingüística o literaria en la que se inscriben los investigadores. De acuerdo con lo anterior, se entiende que algunos solapamientos son inevitables y, lejos de generar confusiones, sirven para poner de manifiesto la heterogeneidad de campos y enfoques que atraviesan hoy los estudios sobre la enseñanza de Lengua y Literatura.

1. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) tiene a su cargo el Sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (SICyTAR) que se compone de diversos subsistemas de información, entre los cuales se encuentra el CVar, un sistema unificado que tiene por objeto recolectar, transferir y actualizar los datos curriculares que integran la "Base de Datos Unificada".

Objeto/s de enseñanza y didáctica/s específica/s

Un primer relevamiento en torno del objeto de enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura da cuenta de un complejo entramado que tensiona el campo de su didáctica y muestra los solapamientos de aportes de distintas tradiciones teóricas, las concepciones del sujeto, del contexto y de la enseñanza.

La primera encrucijada se halla ya en el propio nombre de la asignatura, designada durante muchos años como *Lengua y Literatura*. La bibliografía llama la atención en cuanto a la heterogeneidad de los dos objetos enseñanza de distinta naturaleza que no siempre han logrado conjugarse sin afectar la especificidad de cada uno de ellos (Bombini, 2001; Gerbaudo, 2005; Stapich, 2013).

Debates de orden epistemológico evidencian la tensión entre dos objetos disciplinares que demandan el desarrollo de dos didácticas específicas, tensión que se complejiza por el entramado de disciplinas y teorías que dialogan al interior de cada una de ellas de manera poco armónica. Las investigaciones plantean que la transposición didáctica (Bronckart & Schneuwly, 1996) de esa heterogeneidad de los desarrollos teóricos de las ciencias del lenguaje y de las teorías literarias en los diseños curriculares y las aulas de la escuela secundaria es la posible causa de la confusión y dispersión de los objetos de enseñanza (Riestra, 2007; Stapich, 2013).

Riestra condensa las confusiones vinculadas con la lengua en las siguientes preguntas: ¿enseñamos lengua o enseñamos lenguaje?, ¿los textos y los discursos o la gramática? En cuanto a lo que le compete al docente de Lengua y Literatura, Alvarado (2007) interroga acerca de si hay que enseñar gramática y el propósito de hacerlo, si en Lengua se debe enseñar algo más que a leer y escribir, si ello es patrimonio exclusivo del área de Lengua, sobre los tipos de textos que debería privilegiar la enseñanza y el lugar de la literatura frente a los otros discursos, qué literatura enseñar y qué enseñar de ella. Por su parte, Gerbaudo (2005) plantea que el entramado de tradiciones lingüísticas (estructural, cognitiva, generativa, sistémico-funcional, semiología, análisis —crítico— del discurso, psicolingüística, sociolingüística, pragmática, teoría de la enunciación) y literarias (estructuralismo, sociocrítica, psicocrítica, estudios comparados, deconstruccionismo, estudios *queer*, los cabalísticos, entre otros) se superponen y pugnan entre ellas por imponerse tensionando la visualización de las didácticas de la lengua y de la literatura como dos campos diferenciados. Suma a esto, las representaciones del sujeto que también confluyen de manera desarticulada (teorías de Piaget, Vigotsky, Gardner, Maturana, aportes del psicoanálisis, perspectiva sociocultural) y del “contexto sociocultural” en el que las prácticas educativas se desarrollan, las políticas educativas y de la legislación existente, las representaciones sobre la participación del docente en las instituciones educativas.

En relación con lo anterior, las investigaciones encuentran en los documentos curriculares de Lengua y Literatura parte de la causa de las confusiones y los malos entendidos (Gerbaudo, 2005; Riestra, 2007; Stapich, 2013).

En lo atinente a la enseñanza de la lengua, puede decirse que en las discusiones entre los especialistas predomina la preocupación sobre el objeto de enseñanza y acerca de la corriente lingüística desde la cual enfocarlo, antes que sobre los encuadres didácticos más apropiados para su tratamiento en las aulas. En este punto, la mirada disciplinar parece imponerse sobre la didáctica. Paralelamente, en cuanto a la enseñanza de la literatura, los trabajos plantean tensiones y yuxtaposiciones entre una impronta instrumental, que evita el trabajo con el texto literario por concentrarse en los modelos de la teoría literaria y su aplicación, por un lado, y una impronta placentera, por el otro (Benítez Rosende & Wingeyer, 2015; Gerbaudo, 2005; Sardi, 2006; Stapich, 2013).

Esta acumulación de teorías sin articulación epistemológica, estos vaivenes, yuxtaposiciones y malos entendidos, que parecieran ser atributos que configuran el campo, son observados también en torno a la formación docente que, según los estudios, no ha acompañado los cambios de paradigmas colisionando con las exigencias del desempeño docente (Pantano, 2011; Rébola, 2007; Stapich, 2013).

En sintonía con lo anterior, es importante advertir que la gran mayoría de los trabajos relevados enfatiza la necesidad de atender al contexto. En otras palabras, las discusiones acerca de la didáctica de la lengua y la literatura están inherentemente atravesadas por la dimensión sociohistórica y las propuestas para la enseñanza intentan articular prácticas y conocimientos teóricos en contextos educativos (Alvarado & Silvestri, 2007; Gerbaudo, 2005; Pantano, 2011; Riestra, 2010; Sardi, 2006; Stapich, 2013) y saldar las confusiones en cada uno de los campos. Por ejemplo, en Lengua las propuestas tienden a buscar la articulación entre gramática y discurso (Alvarado, 2007; Rébola, 2010; Riestra, 2007; 2010; 2015), como se trata más en detalle en los apartados siguientes.

En suma, hemos visto que no abundan las producciones sobre didáctica de la lengua y la literatura si se compara con el volumen de publicaciones que se realizan sobre las diversas subáreas de las ciencias del lenguaje y la crítica literaria. Esto podría vincularse con la observación de Stapich (2013) acerca de la poca valoración que el imaginario académico otorga a la formación de docentes y la enseñanza y, consecuentemente, a la investigación en este campo. En este sentido, es importante notar también que no proliferan las investigaciones que indaguen suficientemente las prácticas efectivas de enseñanza y de aprendizaje para lograr conocimiento cabal. Como hemos visto, antes que una mirada didáctica sobre los objetos de enseñanza, prima una visión impuesta por las corrientes teóricas disciplinares, sean estas lingüísticas o literarias. Así, la revisión bibliográfica evidencia importantes vacancias en el campo de la investigación didáctica y muestra una escasa producción de conocimiento en torno a la relación entre educación–escuela media y Lengua y Literatura (Arce *et al.*, s. f.).

Gramática

Los estudios que se ocupan del abordaje de la gramática en la materia Lengua y Literatura en el ámbito de la educación secundaria apuntan mayormente a problematizar el lugar que esta ocupa en el marco de la didáctica de Lengua y Literatura. En relación con lo anterior, las preocupaciones giran también en torno a las producciones escritas de los sujetos que aprenden y a las representaciones acerca de la gramática de los sujetos que enseñan.

Las investigaciones historizan el lugar que ha ido asumiendo la gramática en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela argentina (Bravo, 2012; Ciapuscio, 2011; Gaspar & Otañi, 2003; 2007; Guaita & Trebisacce, 2013; Riestra, 2006; Viramonte de Ávalos, 2009) y permiten advertir tres enfoques bien diferenciados: a. gramática tradicional con una fuerte impronta prescriptiva (finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX); b. gramática descriptiva (a partir de 1960); c. enfoque comunicativo (instauración de la democracia). Evidencian un movimiento pendular del lugar de la gramática en la escuela en este recorrido (Bravo, 2012). La gramática se ha ido desplazando desde un lugar central, primero normativo y prescriptivo, y luego descriptivo reducido al análisis sintáctico mecánico e irreflexivo hacia un lugar marginal o subsidiario en el que la gramática solo aparece a la hora de revisar la escritura sin enseñanza ni reflexión sobre el sistema gramatical y enfatizan la necesidad de reconfigurar su lugar (Bombini, 2012; Ciapuscio, 2011; Gaspar & Otañi, 2003; 2007; 2009; Guaita & Trebisacce, 2013).

En relación con este desplazamiento vinculado con los cambios de paradigmas en la escuela, las investigaciones llaman la atención sobre la diversidad de teorías lingüísticas contrapuestas (generativismo, gramática estructural, gramática sistémico-funcional) que conviven en la escuela y que han llevado a confusiones. Gerbaudo (2005) plantea que el “enfoque comunicativo” de los CBC propició confusiones debido a una interpretación “un tanto desordenada” de la gramática textual y de la gramática sistémico-funcional que ha llevado, en algunos casos, a los docentes a la errónea convicción de que “no hay que enseñar gramática” (p. 135). A su vez, Guaita y Trebisacce (2013) coinciden en que los diversos enfoques didácticos producto de transposiciones de la lingüística textual y las teorías del discurso condujeron al corrimiento de la gramática del rol central en la enseñanza, reduciéndola a prácticas automáticas, desprovistas de sentido.

Frente a estas encrucijadas del campo de la didáctica de la lengua, nos enfrentamos a preguntas como: ¿se debe enseñar gramática?, ¿qué didáctica de la gramática es útil como marco para incluir la gramática en la didáctica de la lengua y la literatura, y en relación con las prácticas de lectura y escritura?, ¿qué gramática enseñar en relación con las prácticas lingüísticas de un usuario competente? (Bravo, 2012).

Por su parte, el interaccionismo sociodiscursivo interroga acerca del objeto de enseñanza: ¿lenguaje o lengua?, ¿textos y discursos o gramática? Y se propone dar respuesta a las reñidas relaciones entre gramática y texto, y entre texto y discurso (Riestra, 2006, 2008, 2014; Tapia, 2010; Tapia & Riestra, 2014). Así, los trabajos de esta línea promueven la integración de la enseñanza de la textualización y de los contenidos gramaticales sosteniendo la necesidad de constituir un nuevo objeto de enseñanza que ponga en relación la dimensión de la praxis textual con el plano epistémico de la funcionalidad de las categorías gramaticales.

Además de las preocupaciones en torno a la didáctica de la lengua y el objeto de enseñanza, entre los trabajos relevados, en su mayoría desde un abordaje generativista y una metodología enfocada en pruebas de completamiento, se observan estudios preocupados por el desempeño escrito estudiantil, sus usos gramaticales y errores, principalmente, alrededor de los verbos y la estructura argumental (Bonorino, 2010; Cárdenas, 2015; Delicia, 2011; 2015; Viramonte de Ávalos, 2009). También se analiza la relación entre el rendimiento de los estudiantes y las condiciones institucionales que se generan para la enseñanza del lenguaje. En ese sentido, Delicia (2015) también pone en evidencia la asociación entre las diversas orientaciones que se asumen en escuelas secundarias en cuanto a la enseñanza de la lengua (orientación gramatical y orientación discursiva) y la complejidad sintáctica de las argumentaciones producidas por estudiantes de este nivel. En relación con lo anterior, parece haber cierto consenso en las investigaciones al respecto de la necesidad de articular gramática y discurso en las propuestas formativas: Gaspar y Otañi (2003; 2009), tras señalar la marginación de la gramática en los CBC de los noventa, realizan propuestas didácticas que apuntan a la interiorización de la gramática como una herramienta cultural al servicio de la producción de textos, lo que a su vez involucra también la apropiación de un modo de reflexionar sobre la lengua y de usar esos saberes en las tareas de producción (Ciapuscio, 2011; Giammatteo & Albano, 2009).

Otro grupo de publicaciones, más reducido aún que las que se centran en el rendimiento escriturario de los estudiantes, se focaliza en las prácticas docentes en clases de Lengua y Literatura. Por ejemplo, Tapia y Riestra (2014) indagan las prácticas de enseñanza de la escritura, la reescritura y el lugar que le otorgan los docentes a la corrección de aspectos gramaticales en esas actividades. Encuentran la posición de los profesores cercana a lo prescripto en los documentos curriculares en cuanto a la centralidad de las prácticas de escritura y de lectura y el lugar de subordinación de la reflexión metalingüística. Asimismo, advierten que la dicotomía entre la actividad de escribir

(como conocimiento práctico espontáneo y simplemente procedimental) y la actividad metalingüística (como conocimiento propio de las lenguas, con reglas morfosintácticas abstractas que se explican por la norma abstracta exclusivamente) muestra la falta de transposición didáctica como tarea específica del profesorado, en tanto la semanticidad y la normativa parecen ser irreconciliables para los docentes y los estudiantes.

Finalmente, se hallaron investigaciones que se ocupan del tratamiento que se da a la gramática en diseños, documentos curriculares, manuales y secuencias didácticas ofrecidas a docentes (Condito, 2015; Fernández, 2015), y que diseñan propuestas sobre la perspectiva teórica gramatical desde la que se debe abordar su enseñanza en el aula de la escuela secundaria (Guevara, 2013; Riestra, 2006) a partir de su vinculación con otras áreas del conocimiento lingüístico, como el género y la textualización.

Sucintamente, los estudios recopilados revelan el protagonismo, por un lado, de la discusión acerca del lugar de la gramática y la gramática a enseñar en el contexto de las yuxtaposiciones y pujas entre los diversos paradigmas; y, por otro lado, de las discusiones en torno a la tensión enseñar/no enseñar gramática —aún no resuelta— y cómo enseñarla. En este sentido, los estudios destacan la necesidad de entramar gramática y discurso, y la discusión parece polarizarse entre las propuestas generativistas, que ponen el acento en la reflexión gramatical sin terminar de lograr el salto hacia el discurso, y las posiciones “aplicacionistas”, que evaden la reflexión gramatical y abordan la gramática solo a la hora de la revisión de la escritura sin enseñar ni reflexionar sobre el sistema lingüístico. Frente a estos debates, hemos visto que surgen algunas propuestas que buscan la integración de los distintos niveles y aspectos.

Oralidad

De acuerdo con los muy escasos trabajos referidos a la oralidad en las clases de Lengua y Literatura (Arbusti, 2015; Navarro, 2013; 2014), su abordaje ha sido prácticamente abandonado como contenido, aun cuando suele incluirse en los diseños curriculares. En estas investigaciones, se rastrean las visiones de docentes y estudiantes en torno de la oralidad (Navarro, 2013; 2014), y, desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, se realizan propuestas para su inclusión. Por otro lado, se reflexiona (Arbusti, 2015) sobre las transformaciones intertextuales que tienen lugar cuando se expone oralmente un texto leído con anterioridad. De acuerdo con este relevamiento, puede decirse que, tal como se ha señalado anteriormente, en lo concerniente a las investigaciones sobre la oralidad, no se encuentran trabajos que se focalicen estrictamente en la enseñanza de los contenidos relacionados con la expresión oral.

Lectura

Un primer resultado acerca de las investigaciones sobre las actividades de lectura vinculadas con la escuela secundaria se refiere a la escasa cantidad de producciones, a pesar de la reconocida importancia que la práctica lectora tiene en la formación general de los estudiantes, teniendo en cuenta que la mayor parte de los aprendizajes sistemáticos escolares incluyen el trabajo con textos escritos. Por otro lado, se encuentra que los estudios que la abordan no se concentran en las prácticas que tienen lugar en las aulas, sino que se abocan al análisis de otros objetos de investigación, como los discursos sobre la lectura que circulan en los documentos de una jurisdicción (Nieto, 2013), en programas públicos (Bombini, 2008) y en las secuencias didácticas de distintas asignaturas (Milán, 2015). Otro conjunto de investigaciones se focaliza en el examen de las pruebas administradas en operativos nacionales e internacionales de lectura (Freidenberg, 2015; Nieto, 2014b; Rodrigo, 2015). Finalmente, otro grupo de trabajos, desde un enfoque psicolingüístico, se ocupa de analizar el desempeño de estudiantes de la escuela secundaria (Silvestri, 2006; Tramallino & Méndez, 2015).

En cuanto a los discursos sobre la lectura, desde una perspectiva sociocultural en la que esta es considerada una práctica cultural, Bombini (2008) analiza iniciativas de promoción de la lectura y plantea distintos aspectos a tomar en cuenta a la hora de formular políticas públicas, esto es, considerar diversos contextos sociales y no únicamente los escolares, además de las representaciones sobre la lectura construidas en cada entorno.

Nieto (2013), por su parte, examina discursos sobre la lectura elaborados por organismos estatales de la provincia de Buenos Aires, para establecer una tipología de discursos que ubica en un *continuum*, con dos polos: uno psicolingüístico y otro de carácter sociocultural. Nieto señala que estos discursos no solo coexisten, sino que en ocasiones se oponen entre sí. El trabajo de Milán (2015), a su vez, busca indagar de qué manera fueron orientadas las prácticas de lectura de dos asignaturas escolares distintas para aproximar a los estudiantes a los saberes específicos. El análisis no contempla las clases, sino que se concentra en los textos empleados en las secuencias. Se trata de textos fragmentarios, que no facilitan que un lector inexperto, que resulta representado como un mero decodificador, distinga aspectos relevantes en la bibliografía.

En cuanto a los estudios sobre las pruebas de evaluación de la lectura en operativos nacionales e internacionales, toman como objeto el género discursivo que se configura en los instrumentos, que Nieto (2014b) asimila a un acertijo. Freidenberg (2015), por su lado, contrasta textos y consignas de distintos operativos y observa que las nacionales (pruebas ONE 2013), en las que se opta por evaluar a partir de múltiples opciones, no son las que mayores desafíos proponen a los estudiantes. Los resultados de Rodrigo (2015) van en el mismo sentido, en tanto constatan que los textos argumentativos están escasamente representados en las mismas pruebas, aun cuando su comprensión es altamente valorada.

En lo atinente a las investigaciones sobre la lectura que adoptan una perspectiva cercana a la psicolingüística, estos examinan las estrategias que los estudiantes emplean o dejan de lado para lograr la comprensión lectora. Silvestri (2006) encontró que los estudiantes tienen mayor habilidad para identificar y explicar factores que facilitan la comprensión y no tanto aquellos que la dificultan y que, además, emplean poco la formulación de preguntas como una estrategia para allanar su comprensión.

Tramallino y Méndez (2015) hallaron que los estudiantes incrementan el uso de la estrategia de control o metacompreensión a través de la consulta a diccionarios y agilizan las tareas de comprensión y producción de textos cuando encaran la lectura de hipertextos, es decir, en medios electrónicos.

En síntesis, como se señaló al inicio de este apartado, la enseñanza de la lectura en el aula no se constituye como objeto de indagación en las publicaciones referidas a las clases de Lengua y Literatura, como podría esperarse. En cambio, se han encontrado investigaciones que las consideran en otras áreas, las que son llevadas adelante por grupos de investigadores consolidados: el del Instituto CeFIEC (Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias), radicado en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, y el del Giceolem (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) con sede en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Cabe señalar que estas investigaciones, aunque son de alto interés, no fueron incluidas en este estado de la cuestión porque no se encuadran claramente en el campo de Lengua y Literatura, ya que los textos que se utilizan y los contenidos que desarrollan corresponden a otras asignaturas.

Escritura

Los trabajos relevados sobre la escritura en Lengua y Literatura tienen como objetivo central la propuesta de encuadres teóricos para su abordaje (Condito, 2015; Falchini, 2006; 2008; 2009; Iturrioz, 2010). El trabajo de Condito (2015) constituye un análisis contrastivo entre dos variantes del interaccionismo: el sociodiscursivo (ISD) y el interaccional (IE), partiendo de distintos ejes: las prácticas escriturarias en sí, la conceptualización del sujeto hablante-escribiente y el valor que le atribuyen a la interacción en el proceso de adquisición. A partir del contraste, encuentra que el tratamiento de la escritura adquiere mayor relieve en el ISD, fundamentalmente por sus raíces vigotskianas. Por su parte, Falchini (2006) propone que la enseñanza de la escritura se lleve adelante en espacios áulicos diferenciados, cada uno de los cuales apuntaría, respectivamente, a la elaboración de textos con significación social en uno y a la sistematización de los saberes lingüísticos y discursivos que específicamente intervienen en la producción de textos. En un trabajo posterior (Falchini, 2009), la investigadora ofrece un modelo de intervención para desarrollar en clases más tradicionales, a partir de la elaboración de secuencias didácticas para el abordaje de un género en particular (informe de lectura, exposición oral, avance de investigación, por ejemplo), vinculado con la actividad que se espera que realicen los estudiantes.

Iturrioz (2010), a su vez, parte del análisis de producciones de estudiantes bilingües castellano-quichua y advierte sobre la insuficiencia de los enfoques y categorías textualistas —cohesión, coherencia, adecuación— empleadas mayoritariamente en la enseñanza de la escritura. Plantea la necesidad de incorporar nuevas teorías y perspectivas y, más específicamente, aquellas que se enmarcan en una didáctica sociocultural e incorporan los estudios del multilingüismo y las lenguas en contacto de la sociología del lenguaje.

Más allá de las propuestas de abordaje de la escritura en las aulas de la escuela secundaria, algunos investigadores se han concentrado en el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura. Arnoux, Nogueira y Silvestri (2003) consideran la producción de textos a partir de múltiples fuentes en estudiantes de dos escuelas secundarias de alta exigencia. Entre sus resultados se destaca el que reconoce que los estudiantes que pueden integrar la información obtenida para elaborar un texto autónomo son aquellos que están finalizando el ciclo secundario, y en los casos en que las habilidades de comprensión fueron gradualmente desarrolladas.

Romanini (2015), por su parte, estudia las relaciones entre los textos fuente y los textos escritos a partir de esa lectura, concretamente, observa las estructuras de repetición (las que reproducen literalmente las palabras del texto fuente) en dos aspectos: el léxico y las estructuras sintácticas. Halla que las textualizaciones están organizadas sobre la base de la repetición de fragmentos del texto que aparecen modificados y que generan variaciones en el sentido, resultado que se repite en otro estudio (Romanini, 2015).

En síntesis, desde esta perspectiva, los trabajos se focalizan en las habilidades de los estudiantes. Los quehaceres de los docentes en las aulas, otra vez, aparecen como una vacancia en lo que a la enseñanza de la escritura se refiere.

Las prácticas de los profesores son analizadas, pero fuera de las clases. Cárdenas y Ponce (2009), por ejemplo, encaran este estudio a partir de entrevistas a docentes, considerando también la formación, la trayectoria docente y los procesos de identificación institucional. Herrera de Bett (2010; 2011), por su parte, toma para sus investigaciones planificaciones de docentes practicantes, producciones de los estudiantes y entrevistas a profesores de nivel primario y terciario.

A modo de síntesis, tras recorrer las investigaciones referidas a la escritura en la escuela secundaria, se observa que, a pesar de la relevancia que la práctica escrituraria ha adquirido desde los CBC de 1995 en adelante (Cuesta, 2011), las indagaciones que la toman como objeto de estudio no permiten vislumbrar qué ocurre efectivamente en las escuelas. De acuerdo con lo anterior, uno de los resultados que se obtienen de la revisión de la literatura sobre la escritura es que esta es representada como una práctica descontextualizada a pesar de que, según se ha señalado más arriba, en las últimas décadas se han defendido planteos teóricos inscriptos en una perspectiva sociocultural.

Literatura

Las investigaciones revisadas que se ocupan de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria se pueden organizar en tres grupos: los relativos a la historia de la didáctica de la literatura, los que se concentran en las formas de leer en las aulas y, finalmente, los que apuntan a la escritura literaria en el aula, con una importante tradición en la Argentina.

Historia argentina de la didáctica de la literatura

Bombini (2004) ha sentado, de alguna manera, en el campo argentino, las bases para la reconstrucción pormenorizada de las relaciones entre literatura y educación, concentrándose en el período 1860–1960. Además, del rescate bibliográfico de fuentes y referencias, abrió con su investigación una serie de discusiones sobre la lectura en el aula como el lugar de la teoría literaria, los criterios detrás de los diseños curriculares, la constitución de un canon escolar.

En esta línea de reconstrucción histórico–didáctica, se reconocen dos propuestas particulares: por un lado, algunos trabajos (Gerbaudo, 2008; Nieto, 2010) intentan demostrar la incidencia del contexto histórico–social en la enseñanza de la literatura, a través del análisis de leyes, currículos y otros materiales textuales; por otro lado, otras investigaciones (Cuesta, 2011) se detienen en el corpus histórico para abrir distintos temas de discusión sobre la lectura de literatura en el aula.

La lectura de literatura en el aula

La mayor parte de los trabajos revisados sobre la enseñanza de la literatura en la escuela se centra en la lectura en el aula. Sin embargo, en el amplio y heterogéneo conjunto de investigaciones es preciso distinguir entre abordajes: en primer lugar, una serie de propuestas reflexiona sobre los modos de leer en el aula; en segundo lugar, muchos investigadores revisan el canon escolar y la selección de textos, por parte del docente y de los manuales escolares; también, proliferan trabajos de análisis sobre los vínculos entre teoría y crítica literaria y literatura; y, por último, han aparecido en los últimos años intereses académicos sobre la perspectiva de género en la literatura juvenil.

Respecto de los modos de leer en el aula, se destaca la teoría sociocultural de la lectura de Bombini (2008), que pone el acento en los “saberes sujetos” de los lectores de sectores populares y que piensa la lectura dentro y fuera de la escuela. Esta teoría, sin dudas, ha sido ampliamente difundida y ha tenido una gran incidencia en la formación docente argentina. Los aportes de Frugoni (2010) y de Dalmaroni (2011a) como los límites y problemáticas presentados por Nieto (2012) construyen un aporte legítimo para la investigación sobre cómo se lee en la escuela desde esta teoría sociocultural de la lectura. En paralelo a la postura de Bombini, Cuesta (2003) ha distinguido entre “modos de leer institucionalizados” y “modos de leer epistémicos”; y ha instalado una crítica puntual al concepto, difundido a través de propuestas y diseños estatales, de la “lectura por placer”. En una línea similar, se encuentran

los trabajos de Haury (2014) y de Sardi (2012). Por último, entre los modos de leer, algunos trabajos (Franco, 2012; Nieto, 2017) analizan los vínculos entre la literatura juvenil en las aulas y los jóvenes lectores.

Los interrogantes sobre cómo se construye el canon escolar, quiénes eligen los textos literarios que se leen en la escuela secundaria, qué se propone desde los diseños curriculares guían un conjunto considerable de artículos académicos. En términos generales, las investigaciones buscan criterios y determinaciones detrás del canon escolar y de la selección de textos. Las consideraciones en torno al mercado editorial (Bombini, 2017), los planes de lectura estatales (Cañón, Hermida & Hermida, 2014) y el lugar de la literatura juvenil en la escuela aportan aristas interesantes a este acercamiento a la lectura en el aula.

En relación con el cruce entre teoría y crítica literaria en la escuela, pueden reconocerse dos perspectivas de trabajo diferentes: por un lado, una mirada desde la didáctica (Gerbaudo, 2005; 2008; 2011a; 2011b; 2011c); y, por otro lado, una mirada desde la crítica académica (Dalmaroni, 2011b; 2016). Ambas perspectivas proponen formas de incluir los conocimientos teórico-literarios y los alcances de la crítica literaria universitaria en las aulas de escuela secundaria. Además, buscan evitar la subestimación o el aplicacionismo desde la creación de conceptos propios y de préstamos tomados de la teoría literaria y de la filosofía (Ludmer, Derrida, Deleuze, entre otros). Estos trabajos, más allá de cierta inclinación a la complejidad filosófica, ponen de relieve un punto usualmente despreciado: el nexo entre la universidad y la escuela y la circulación de conocimiento entre ambos espacios.

Finalmente, algunos artículos más recientes (Martínez, 2016; Martínez & Nieto, 2015) han comenzado a abordar cuestiones de género en la literatura juvenil. Básicamente, se trata de acercamientos a los recursos narrativos y los modos de identificación entre textos y lectores que pueden reconocerse en distintos materiales literarios de temática LGTBI. La incorporación de los estudios de género a las investigaciones sobre la enseñanza de la literatura en la escuela da cuenta de cierta actualización del trabajo académico, atento a las discusiones de la sociedad actual. Sin embargo, otras discusiones como el vínculo de las redes sociales y la literatura o las nuevas formas de narración que la tecnología ha posibilitado no parecen ser objeto de investigación académica actual.

La escritura literaria en el aula

Los trabajos sobre la escritura literaria y las propuestas de redacción en el aula no son muy prolíferos. Algunos artículos, como los de Hermida (2016) y Labeur (2010; 2014), registran experiencias de escritura, realizadas por docentes y estudiantes, para pensar cómo se construyen estas prácticas en el aula de literatura. Las investigaciones parten de actividades de escritura literaria concretas para conducir a una teorización y una discusión crítica sobre las prácticas literarias escolares y los lugares del docente y de los estudiantes.

Aquí es importante señalar que, en la investigación académica sobre la lectura y la escritura en el aula, prácticamente se desconoce la tradición “tallerista” en la Argentina. Esta tradición parte de las propuestas del grupo Grafein hacia 1975, a cargo de Mario Tobelem (1994 [1981]), experiencia volcada en *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*; que fue continuada por Maite Alvarado, en sus artículos y ensayos (2013) y también en libros en colaboración con Bombini y Feldman (1994) y por Pampillo (1981). De este modo, no se hallaron estudios sistemáticos actuales sobre cómo escribir literatura en el aula, la construcción de consignas y disparadores; el proceso de escritura llevado adelante por el estudiante o el registro reflexivo de actividades variadas de escritura.

Problemáticas emergentes y áreas de vacancia

El relevamiento de las investigaciones referidas a Lengua y Literatura pone al descubierto algunas problemáticas que emergen de manera incipiente. Una de ellas se relaciona con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, como es de esperarse, son muy recientes, aunque ya se han elaborado propuestas para el aula. Con este propósito, Magadán (2014) sugiere aunar el uso de TIC con la enseñanza de la gramática, la escucha atenta, el relevamiento y análisis de datos, además de la producción oral. Asimismo, recomienda usar recursos digitales para fomentar la reflexión sobre los géneros discursivos y otras temáticas, como las variedades lingüísticas, entre otras. Las escasas investigaciones publicadas sobre TIC abordan fundamentalmente los tipos de propuestas realizadas en portales como Educ.ar (Álvarez & López Ledesma, 2014; López Ledesma & Álvarez, 2014).

Por otro lado, a pesar del peso que adquiere en el contexto de un país que posee un rico y variado mapa lingüístico y cultural, llama la atención la vacancia de investigaciones sobre la educación intercultural bilingüe en la escuela secundaria, aun cuando en las últimas décadas las reformas educativas han procurado poner de manifiesto la necesidad de atender a esta cuestión. Así lo plantea Bixio (2003; 2005; 2012) cuando, desde el campo de la sociolingüística, hace aportes al de la didáctica problematizando las tensiones entre la exigencia de enseñar la lengua estándar y de respetar los usos lingüísticos de las culturas nativas de los estudiantes. Otros investigadores enmarcados en los estudios del multilingüismo y las lenguas en contacto, la antropología lingüística, la etnografía del habla y las políticas interculturales (Iturrioz, 2006; 2010; Martínez, 2013; Unamuno, 2003, entre otros) se han ocupado también sobre esta problemática. Se sabe además que un número significativo de los alumnos del nivel proviene de hogares en los que se hablan lenguas originarias diversas y con una geografía con extensas zonas de contacto con las lenguas habladas en países limítrofes.

A modo de cierre

El artículo ha procurado construir un estado de la cuestión sobre las problemáticas y las perspectivas de los estudios sobre la materia Lengua y Literatura en la escuela secundaria. En este relevamiento se nota una constante: las investigaciones ponen el acento en el tratamiento de los contenidos a lo largo de la historia, a partir del análisis de los diseños curriculares o, en la actualidad, a través del examen de planificaciones. Es decir, la exploración no se basa en la observación de lo que ocurre efectivamente en las aulas, sino en el análisis de documentos, de los resultados alcanzados por los estudiantes en producciones o pruebas de desempeño o a través de entrevistas a docentes. Las características de los trabajos recolectados a los que hemos hecho referencia aparecen como una constante en los distintos ejes temáticos: la gramática, el tratamiento de la oralidad, de la lectura y de la escritura. Algo similar ocurre en los estudios sobre la enseñanza de la literatura, aunque esta parte de la asignatura ha generado mayor variedad y cantidad de producciones, lo que podría explicarse por el prestigio que tradicionalmente han tenido los estudios literarios. En cambio, el conocimiento de la lengua, la oralidad, la lectura y la escritura, ha sido históricamente ligado a la educación primaria.

La primera reflexión que surge en torno de este panorama es que la enseñanza de la asignatura se basa, fundamentalmente, en los saberes especializados de dos disciplinas: la lingüística y los estudios literarios. Por otro lado, simultáneamente, entran en juego los diversos enfoques teóricos que configuran cada uno de esos campos del saber, y sus tensiones resurgen de diversas maneras en los documentos curriculares y en las propuestas de enseñanza.

En contraposición, se ha encontrado que son significativamente escasos los estudios que se inscriben en el campo de la didáctica o que se plantean como propósito contribuir con una didáctica específica de Lengua y Literatura. Esta situación se verifica en el hecho de que los estudios relevados no abordan, en general, aspectos vinculados directamente con las situaciones áulicas, sino que lo que ocurre en las clases se atisba de manera indirecta, a través de entrevistas y planificaciones. La actividad de los estudiantes no puede observarse sino a partir de sus desempeños. Cómo se desarrollan las clases, las interacciones entre docentes y alumnos, y de qué manera se produce la enseñanza en contexto siguen siendo áreas de vacancia, al menos en las investigaciones relevadas. Estos resultados se condicen con lo planteado por Stapich (2013), quien señala que la investigación didáctica no resulta, en general, un aspecto muy valorado en los campos de la lingüística y de los estudios literarios. Dicho de otro modo, estas disciplinas no han llegado a instalar como una línea específica de indagación la enseñanza de sus objetos de investigación, como sí ocurre en otras latitudes y en determinadas líneas teóricas de la lingüística.

De acuerdo con esta situación, puede decirse que la investigación sobre la didáctica de Lengua y Literatura no se ha consolidado todavía en nuestro país, más allá de los aportes que se vienen realizando en distintos centros desde hace más de una década. La delimitación del campo, si bien se ha trazado algunas líneas, es una tarea que demanda renovados esfuerzos. Tal vez, exige también la conformación de equipos interdisciplinarios, en los que se integren no solo especialistas en letras, en educación y en otras ciencias sociales y humanas, especialmente en un contexto histórico en que la escuela secundaria atraviesa importantes transformaciones y recibe estudiantes de poblaciones que tradicionalmente no completaban sus estudios secundarios. Seguramente, la pluralidad de miradas en torno a la realidad de las aulas favorecería la construcción de conocimiento sobre las escuelas secundarias y, más concretamente, sobre la enseñanza de Lengua y Literatura.

○ Referencias bibliográficas

- » Alvarado, M. (2007 [2004]). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Alvarado, M. y Silvestri, A. (2007 [2004]). La escritura y la lectura. En Alvarado, M., *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, pp. 11–44. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Alvarado, M., Bombini, G. y Feldman, D. (1994). *El Nuevo Escritorón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- » Álvarez, G. y López Ledesma, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q*, 8(16), 1–22.
- » Arbusti, M. (2015). Las interacciones orales en situaciones de orientación de procesos de aprendizaje: la tradición discursiva del comentario de textos de estudio. En Desinano, N. y Solana, Z. (coord.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación 1*, pp. 9–25. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Arce, R., Demarchi, A., Díaz, C., Graef, L., Lezcano Azar, M. y Santiago, C. (s. f.). Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias. Recuperado de: <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wpcontent/uploads/2015/11/Practicas-de-ense%C3%B1anza-de-los-profesores-de-letras-de-la-UNaM.docx>
- » Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y educación*, 15(1), 59–79.
- » Benítez Rosende, C. y Wingeyer, H. (2015). Aproximación al análisis de discursos y prácticas docentes. En Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura del discurso literario*, pp. 129–136. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- » Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2), 24–35.
- » Bixio, B. (2005). Condiciones de posibilidad de una práctica. En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, 22–27. San Martín: UNSAM – UNLP.
- » _____. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías y formación docente*. Buenos Aires: Biblos.
- » Bombini, G. (2001). Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1), 24–33.
- » _____. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA – Miño y Dávila.
- » _____. (2005 [1989]). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.

- » _____. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19–35.
- » _____. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías y formación docente*, pp. 9–22. Buenos Aires: Biblos.
- » _____. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 19–34.
- » Bonorino, M. P. (2010). El verbo: reflexiones sobre su enseñanza en la nueva Escuela Secundaria. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, pp. 235–243. Mendoza: FFyL, UNCuyo.
- » Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y Literatura. Teorías, Formación docente y enseñanza*, pp. 51–78. Buenos Aires: Biblos.
- » Bronckart, J-P. y Schnewly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (9), 61–80.
- » Cañón, M.; Hermida, C. y Hermida, A. (diciembre, 2014). Estado lector: prácticas de lectura y construcción de subjetividades en Operativo Nacional de Entrega de Libros (2011–2012). Trabajo presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina.
- » Cárdenas, V. (2015). Léxico, sintaxis y discurso en la alfabetización avanzada: el caso de los verbos en el campo de la Historia. En Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura del discurso literario*, pp. 122–128. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- » Cárdenas, V. y Ponce, G. (2009). Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 149–170.
- » Ciapuscio, G. (2011). La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta. En Juri, C., Kaplán, G., Radesca, A. Rodríguez, M. y Vaucheret, C. (comps.), *Actas del Cuarto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo.
- » Conditto, V. (2015). Las investigaciones sobre la escritura: una propuesta de análisis crítico y comparación entre el interaccionismo sociodiscursivo y el interaccionismo estructural. En Riestra, D., Goicoechea, M. y Tapia, S. (comps.), *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 699–714. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- » Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- » _____. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » _____. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis de Doctorado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- » Dalmaroni, M. (2011a). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderno sprak*, 105(1), 140–152.

- » _____. (2011b). La crítica universitaria y el sujeto secundario: panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier*, (2), 1–11.
- » _____. (2016). “Quién nos lee: la escuela y ‘un pueblo que falta’”. *El taco en la brea*, (4), 114–119
- » Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24(2), 173–198.
- » _____. (2015). Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua. *Forma y Función*, 28(2), 135–153.
- » Falchini, A. (2006). Pensar con palabras. La escritura: un objeto conceptual complejo. En Bombini, G., Falchini, A., Gerbaudo, A. y Manni, H., *Lengua y literatura: prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- » _____. (2008). *La escritura como objeto de investigación y de enseñanza. Entre “hablar una lengua – saber una lengua”*. Ponencia presentada en II Coloquio de Investigación en Didáctica de las Lenguas Panel 3: La decisión epistemológica de enseñar Lenguaje o lengua. XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- » _____. (agosto, 2009). La escritura de estudio e investigación. La cuestión de los modelos de intervención didáctica. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Santa Fe, Argentina.
- » Fernández, M. (2015). Gramática, ¿dónde estás? En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y escritura: Cuadernos de Investigación 1*, pp. 60–84. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario.
- » Franco, A. M. (2012). Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: un silencio pedagógico. *El toldo de Astier*, (5), 83–93.
- » Freidenberg, M. (2015). Textos y consignas en evaluaciones de la lectura/escritura en escuelas secundarias. En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación 1*, 85–94. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Frugoni, S. (2010). La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio). *El toldo de Astier*, (1), 1–9.
- » Gaspar, M. y Otañi, L. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación*, 15(1), 47–57.
- » _____. (2007 [2004]). La gramática. En Alvarado, M. (coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, pp. 71–99. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » _____. (2009). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el papel de la gramática en la escuela. En *Actas del Segundo Foro de Lenguas*, ANEP, Montevideo.
- » Gerbaudo, A. (2005). La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 125–152.
- » _____. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura. *Horizontes Educativos*, 13(1), 55–66.

- » _____. (2011a). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. (dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, pp. 17–27. Rosario: Homo Sapiens.
- » _____. (2011b). La clase (de lengua y de literatura) como envío. En Gerbaudo, A. (dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, pp. 159–183. Rosario: Homo Sapiens.
- » _____. (2011c). Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes de cómo usar la lupa. En Gerbaudo, A. (dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, pp. 214–257. Rosario: Homo Sapiens.
- » Giammatteo, M. y Albano, H. (coord.) (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- » Guaita, F. y Trebisacce, R. (2013). Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En Guevara, M. y Leyton, K. (eds.), *Enseñanza de la gramática*, pp. 45–54. Mendoza: FFyL, UNCuyo.
- » Guevara, M. (2013). Hacia una gramática didáctica basada en la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky. En Guevara, M. y Leyton, K. (eds.), *Enseñanza de la gramática*, pp. 99–117. Mendoza: FFyL, UNCuyo.
- » Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aporte para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22–34.
- » Hermida, C. (2016). Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes en la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, (2), 94–115.
- » Herrera de Bett, G. (2010). Escritura, literatura y enseñanza en las aulas: avances de investigación. En Cristófalo, A., Ledesma, J. y Bonifatti, K., *Actas del IV Congreso Internacional de Letras (CIL). Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » _____. (2011). Escritura y lectura en los procesos de transmisión escolar: Líneas de análisis convergentes en el estudio de la temática. *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 2(2), 1–15.
- » Herrera de Bett, G., Jiménez, G. y Baca, C. (2007). Escritura y enseñanza. Análisis de las actividades en tres manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 191–203.
- » Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias. Lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » _____. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. En Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 5(5), 55–64.
- » Labeur, P. (2010). Nueve minutos. Escritura vertiginosa en la formación docente en Letras. *El toldo de Astier*, (1), 1–6.
- » _____. (2014). *Del diario mural a la red: modos de escribir ficción en las horas de Lengua y Literatura*. Trabajo presentado en VI Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística, Buenos Aires, Argentina.

- » López Ledesma, A. y Álvarez, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 1–9.
- » Magadán, C. (2014). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. México: Cengage Learning.
- » Martínez, A. (coord.). (2015). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.387/pm.387.pdf>
- » Martínez, D. (2016). Recorrido por la temática LGTBI en la literatura juvenil argentina. *Ideario*, (8), 26–33.
- » Martínez, D. y Nieto, F. (2015). Configuraciones de la temática LGTBI en la literatura infanto-juvenil argentina: publicaciones de la editorial Bajo el arcoíris. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 2(5), 90–100.
- » Milán, M. (2015). Concepciones sobre la lectura en la escuela media. En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación 1*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos institucionalizados. *El toldo de Astier*, 4(6), 103–118.
- » _____. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomía*, (14), 101–119.
- » Nieto, F. (2010). Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (7), 123–146.
- » _____. (2012). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, x, 101–127.
- » _____. (2013). *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (2003-2011)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España.
- » _____. (2014a). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea*, (1), 70–88.
- » _____. (2014b). Entre el ardid y la sobreinterpretación. El test de comprensión lectora como género discursivo. *Álabe*, (10), 1–17.
- » _____. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 129–151.
- » Pampillo, G. (1981). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- » Pantano, E. (2011). Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: Un campo tensionado. *El toldo de Astier*, 2(2), 1–14.
- » Rébola, M. (2007). De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua. El análisis del texto/discurso. Su potencial en la enseñanza de la lengua. *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA. Diálogo y contexto*, 383–387. La Plata, Argentina.
- » Riestra, D. (2006). Acerca de las dificultades de la práctica: cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico cultural. *Propuestas 10. CELA*, 1–8. Rosario: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- » _____. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, 7(4), 85–199.

- » _____. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades Educativas*, (211), 22–38.
- » _____. (2010). *El campo de la didáctica de la lengua: el lugar de la investigación y las propuestas*. Trabajo presentado en III jornadas de Enseñanza e Investigación en Lengua y Literatura. Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina.
- » _____. (2014). La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas. *Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística*, 1(13), 639–656.
- » _____. (2015). La trasposición didáctica en cuestión. Sus alcances y sus límites en la enseñanza del español. *Revista Diacronía-Sincronía*, (9), 73–87.
- » Rodrigo, A. (2015). Los textos argumentativos en las pruebas de evaluación ONE. En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación* 1, 154–160. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Romanini, L. (2015). Fenómenos lingüísticos en la escritura escolar. Textualización y referencia gramatical. En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación* 1, 139–146. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » _____. (2007). Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*, 3(6), 79–84.
- » _____. (2012). Intersticios y desvíos: reflexiones en torno a la lectura literaria. *Estudios de Teoría Literaria*, 31–39.
- » Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista signos*, 39(62), 493–510.
- » Stapich, E. (2013). Didáctica de la lengua y la literatura: Siete problemas, un “estado alterado” y un rumbo provisorio. *Revista de Educación UNMP*, (6), 95–102.
- » Tapia, S. (2010). Razonamientos lógicos/gramaticales y enseñanza de la lengua. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, pp. 1309–1314. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- » Tapia, S. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *SAGA, Revista de Letras*, (1), 178–206.
- » Tobelem, M. (1994 [1981]). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- » Tramallino, C. y Méndez, B. (2015). La lectura de hipertextos en la escuela media. En Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación* 1, pp. 173–187. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- » Viramonte de Ávalos, M. (2009). Teorías lingüísticas y disciplinas prácticas. Promisoria relación para las salas de clase. *Boletín de Filología*, (2), 277–285.

Bibliografía de consulta

- » Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, pp. 13–52. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- » _____. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Cañón, M., Hermida, C. y Troglia, M. J. (2002). Lectura y escuela. Prácticas literarias y selección de textos. *Cuatrogatos. Revista de Literatura Infantil*, 1–8.
- » Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar. *El toldo de Astier*, (10), 19–27.
- » Cuesta, C. (2010). Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina. *El Hilo de la Fábula*, 1(10), 111–124.
- » Ingaramo, A. (2012a). La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas. *Álabe. Revista de Investigación sobre lectura y escritura*, (6), 1–12.
- » _____. (2012b). Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura. *Badebec. Revista del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (2), 96–117.
- » _____. (junio, 2015). *Resistencia a la teoría y enseñanza de la literatura: una contribución a la historización de los Estudios Literarios en Argentina*. Trabajo presentado en IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria. Ensenada, Argentina.
- » Martínez, A., Speranza, G. y Fernández, G. (2013). Diversidad lingüística y enseñanza: hacia la concreción de una práctica educativa que contemple la realidad multicultural de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. En Martínez, A. (coord.), *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: EDULP.
- » Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, pp. 75–112. Buenos Aires: FLACSO – Manantial.
- » Sánchez, L. y Navarro, M. (2015). Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos. *Innovación Educativa*, 15(69), 37–55.
- » Suasnábar, C. (2012). El aporte de la Maestría en Educación de FLACSO en la recomposición del campo intelectual de la educación en la Argentina a comienzos de los años ochenta. *Propuesta Educativa*, (38), 39–43.

Lucía Natale

Profesora en Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Docente del Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Correo electrónico: lnatale@campus.ungs.edu.ar

Daniela Stagnaro

Profesora y Licenciada en Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente investigadora del Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Argentina). Correo electrónico: dpstagnaro@untdf.edu.ar

Patricia C. Escandar

Profesora en Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente del Taller Acompañamiento en la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED) en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Correo electrónico: pescandar@ungs.edu.ar

Matías H. Raia

Licenciado en Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente del Taller Acompañamiento en la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED) en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Correo electrónico: mraia@ungs.edu.ar

