

María Lourdes Gasillón
Universidad Nacional de Mar del Plata

La construcción del receptor en el discurso del libro de texto: un enfoque sistémico-funcional

Este trabajo presenta un análisis del “discurso del libro de texto” (Menéndez, 1999) a partir del marco general de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1985; Halliday, 2003; Halliday y Mathiessen, 2004). Realizaré un análisis histórico-contrastivo de la construcción del receptor en un corpus formado por la serie discursiva de los libros de texto de segundo año/noveno año para *Castellano/Lengua*, publicados por la editorial Kapelusz en 1945, 1962, 1980 y 2003. No obstante, en este trabajo, me centraré únicamente en el análisis del libro del año 2003, que es el último de la serie discursiva mencionada.

Puntualmente, considero el conjunto de procesos en tanto opciones realizadas que las autoras utilizan en dos partes del discurso de los libros de texto: la introducción y la ejercitación. Las conclusiones apuntarán a demostrar que mediante esos procesos en los textos seleccionados, más allá de las diferencias temporales y los cambios en las teorías lingüísticas de base (teorías pre-estructurales, estructurales y textuales) sus sujetos discursivos, con una intencionalidad específica, construyen un receptor que presenta distintos grados de idealidad.

This paper presents a “discourse of textbook” analysis (Menéndez, 1999) from general frame of the Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1985, Halliday, 2003; Halliday y Mathiessen, 2004). I’ll do a historical-contrasting analysis of the construction of the receiver in a corpus formed by the discursive series of textbooks of second year/ninth

year for Castilian/Language published by Kapelusz editorial in 1945, 1962, 1980 and 2003. However, in this paper, I'll focus only in the analysis of the 2003, which is the last mentioned discursive series.

Punctually, I consider the set of processes as realized options the authors use in two parts of the discourse of textbook: introduction and exercise. Conclusions will point to demonstrate by means of these processes in the selected texts, beyond temporal differences and the changes in basic linguistic theories (pre-structural, structural and textual) their discursive subjects, with a specific intention, construct a receiver that presents different degrees of ideality.

1. Introducción

Como adelanté, este trabajo presenta un análisis del “discurso del libro de texto” (Menéndez, 1999) a partir del marco general de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1985; Halliday, 2003; Halliday y Mathiessen, 2004). Puntualmente, considero el conjunto de procesos en tanto opciones realizadas que las autoras utilizan en la ejercitación del libro de texto *Equipo K. Lengua 9^º*, publicado por la editorial Kapelusz en el año 2003. Intentaré demostrar que mediante esos procesos en este manual (inscripto en una perspectiva lingüística de base post-estructural o texto-discursiva) sus sujetos discursivos, con una intencionalidad específica, construyen un receptor con un grado de idealización específico.

2. Hipótesis

La hipótesis de trabajo que sostengo es que la naturaleza de los procesos seleccionados en la introducción y las actividades del libro de texto está en relación directa con el grado de precisión de la teoría lingüística de base que lo sostiene. Esto permitirá establecer una relación entre la selección de procesos (en tanto recursos), teoría lingüística de base del libro y la ejercitación propuesta a partir de ella.

Pretendo establecer una escala en la que hay una gradación entre los extremos de los procesos elegidos (a partir de los extremos de la escala que pueden denominarse [+concreto, -concreto]) y correlacionarlos con los fundamentos de la teoría lingüística de base y el período histórico en el que se inscribe.

95 { gasillón

3. Los Sujetos Discursivos en el Libro de Texto

Parto de la concepción que considera al libro de texto como el espacio discursivo donde se construye una interacción “idealizada” entre el autor –que lo elabora– y los alumnos –que lo usarán potencialmente–. En otras palabras, hay un sujeto discursivo productor con determinada intencionalidad, que escribe y organiza el material pensando en y dirigiéndose a un receptor ideal (alumno), quien eventualmente lo leerá y procesará, pero también, debe tenerse en cuenta que hay un sujeto receptor concreto (el alumno que efectivamente lo usará) (Menéndez, 1999).

Acompañando los anteriores aspectos, el género discursivo (Bajtín, 1984) del libro de texto está relacionado directa y complementariamente con una serie de estrategias discursivas (Menéndez, 2005) que ponen en funcionamiento los autores al escribir su discurso. En mi caso, tengo en cuenta dos de ellas y las denomino “*Presentación del libro de texto*” (que corresponde a la introducción, palabras preliminares, advertencia, etc. y está ubicada generalmente al comienzo del libro) y “*Consigna del libro de texto*” (que involucra una serie de consignas, actividades o ejercicios diferentes que deberán resolver los alumnos).

Para realizar el análisis de los elementos mencionados, considero algunos recursos gramaticales y pragmático-discursivos, que son opciones efectivamente actualizadas por

el sujeto discursivo productor de un texto, según su determinada finalidad interaccional. Estos recursos me permitirán reconstruir, explicar e interpretar el plan de acción comunicativo-interaccional o estrategias (Menéndez 2005) ya presentadas, que desarrollan las autoras para construir su receptor ideal. Las mismas se detallarán a continuación.

4. Estrategia Discursiva “Presentación del Libro de Texto”

En principio, este libro no posee una “Presentación” con palabras introductorias. Por lo tanto, sus potenciales receptores únicamente cuentan con dos índices del contenido de los capítulos en las primeras páginas. De esta forma, en esta instancia, no lograrán conocer claramente los lineamientos teóricos a los que adscriben las autoras ni sus objetivos, métodos, criterios de selección de los contenidos o modo de abordaje de los mismos –dado que luego, podrían inferirlos en parte cuando comienzan a leer el material; pero lo más probable es que dicha tarea la realice un docente y no sus destinatarios primarios, que no tienen una formación tan completa en esta etapa de su educación.

De ello se deduce que este libro de texto puede resultar confuso para quien comience a utilizarlo, porque sus sujetos discursivos productores no quieren explicitar, justificar, ni hacerse cargo de los contenidos planteados a los alumnos y sus intenciones al momento de construir su discurso.

Finalmente, ante esta ausencia de introducción, una parte de la hipótesis que sostuve al principio no puede comprobarse, pues no aparece ningún proceso verbal que manifieste el grado de precisión de la teoría lingüística de base en el que se inscribe este manual.

5. Estrategia Discursiva “Consigna del Libro de Texto”

Teniendo en cuenta los recursos gramaticales utilizados (Menéndez, 2005), generalmente los ejercicios comienzan con verbos conjugados en segunda persona plural (variedad americana: “ustedes”) del modo imperativo. De esta manera, la flexión permite identificar la persona y el número, con lo cual se construye como receptor ideal a la totalidad de los alumnos –implícito en el pronombre “ustedes”, que señala el actor, procesador, dicente, conductor, etc. elidido en cada proceso (Halliday, 1985).

Paralelamente, otra vez estos recursos gramaticales se combinan con uno de naturaleza pragmático-discursiva (Menéndez, 2005) para construir la estrategia discursiva. En este caso, predomina una fuerza ilocucionaria de orden (Austin, 1962), que se complementa con el recurso gramatical de las formas conjugadas en ese modo verbal. Un ejemplo de este tipo de consignas puede ser:

(1) “En grupos de seis, durante seis minutos, **imaginen** quiénes podrán ser las personas que sostienen la conversación anterior (los interlocutores)”
(Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 28).

Cabe agregar que las autoras no enuncian las consignas en infinitivo. Únicamente, esta clase de palabras aparece en ciertas ocasiones junto a formas conjugadas, formando frases verbales, e indicaría la acción principal que se solicita al receptor. De modo similar, aparecen algunos gerundios acompañando al verbo principal para señalar la realización de una tarea secundaria dentro de la misma consigna.

En cuanto a la naturaleza semántica de los verbos, según la función ideativa del sistema de transitividad (Halliday, 1985), muchos de los procesos utilizados son de conducta. De ellos, el que más se destaca es “escribir”, usado para elaborar textos de diferentes géneros discursivos y distintas extensiones. Por ejemplo, las autoras proponen a los alumnos:

(2) *“Escriban la historia en borrador. Antes de redactar la versión final, en hoja aparte, revisen la ortografía y la puntuación”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 65).

(3) *“Escriban un breve informe, con datos actualizados, sobre el sistema jubilatorio argentino”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 87).

(4) *“Escriban el argumento de una película que hayan visto últimamente. Tengan en cuenta que debe ser un resumen de los hechos, pero también debe contener los datos imprescindibles para que quien no la vio pueda saber de qué se trata”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 103).

(5) *“Escriban, en hoja aparte, el argumento de un texto narrativo donde puedan integrar la mayor cantidad posible de vocablos provenientes del árabe”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 118).

97 { gasillón

Así, este verbo como otros relacionados menos recurrentes, pero con un significado semejante (“redactar”, “reescribir”, “construir” y “anotar”), refuerzan la intención de los sujetos discursivos productores de que sus receptores potenciales produzcan sentido en textos propios, desarrollando la incorporación de estrategias lingüísticas y comunicativas.

En este marco, respecto de los procesos relacionados con la escritura, se puede inferir una concepción relevante que proviene del denominado enfoque comunicativo. Según esta perspectiva, la escritura es considerada un proceso complejo (Hayes y Flower, 1996), con distintos momentos recursivos: planificación, puesta en texto y revisión, para lo cual es importante el uso de borradores. Esto tiene una relación directa con la naturaleza semántica de “escribir”, ya que para llevar a cabo esta acción el alumno deberá planificar, pensar, buscar ideas, etc. (o sea, privilegiar el mundo de la conciencia). Luego, convertirá esa información en un texto legible al plasmarla en un papel –dimensión material. Y por último, nuevamente pondrá en funcionamiento sus facultades cognitivas para revisar, evaluar y/o corregir su texto.

Tal idea que subyace en todo el libro se complementa con otras consignas donde aparecen los procesos mentales “planificar” y “revisar”, los cuales enmarcan la acción concreta de “escribir” ya especificada.

Además de la instancia de la escritura, las autoras contemplan la de la lectura o

relectura de una palabra, un texto o una obra literaria completa. Así, los procesos “leer” y “releer” también pueden ser considerados de conducta, porque implican una instancia mental de percepción y reflexión, y otra material, al tomar contacto con el texto propiamente dicho.

Por otra parte, a través de las consignas analizadas, puede observarse que se privilegian las capacidades comunicativas de los estudiantes. Esto implica que ellos aprendan a usar las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) de la manera más eficaz posible en situaciones que faciliten su adquisición (Solé, 1994). Precisamente, este aspecto fue predominante a partir de la Ley Federal de Educación en Argentina y está presente en este libro que la editorial Kapelusz publicó casi diez años después de la puesta en vigencia de la Reforma curricular.

Adhiriendo a este enfoque comunicativo, asimismo, los sujetos discursivos productores tienen en cuenta las habilidades de “hablar” y “escuchar” en su discurso, mediante los procesos con significado verbal –o de conducta con un significado que se acerca al verbal– (como “debatir”, “decir”, “explicar”, “expresar”, “plantear” y “exponer”) y mental –de percepción– (“escuchar”) que complementan los vinculados con la lectura y la escritura antes explicados.

Cabe destacar que otros procesos de conducta frecuentes son: “señalar” e “indicar”, que aparecen en las siguientes consignas, por ejemplo:

(6) “*Lean el texto y señalen las oraciones que contengan una proposición concesiva*” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 169).

(7) “*Busquen la biografía de alguna de las personalidades mencionadas e indiquen tres rasgos en los que difieren el perfil y la biografía*” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 17).

Por consiguiente, “señalar” se usa generalmente para el reconocimiento y aplicación de categorías provenientes del Estructuralismo para el análisis sintáctico (como objeto directo, circunstancial, predicativo subjetivo, antecedente de proposición incluida adjetiva, oraciones con proposiciones concesivas, etc.) y para el análisis literario (por ejemplo: episodios de un texto). Con un significado similar, el verbo “indicar” está utilizado para clasificar y determinar categorías gramaticales (como, por ejemplo, las oraciones unimembres), pero también para cuestiones más diversas que exceden el análisis oracional, donde el estudiante tiene que buscar información y reflexionar sobre lo solicitado. En consecuencia, el significado puramente material de ambas acciones comienza a complementarse con otro de naturaleza mental, lo que las convierte en procesos de conducta en esos casos puntuales.

Al mismo tiempo, son importantes otros tres procesos de conducta, que ocupan un espacio intermedio entre los materiales y mentales: “elegir”, “encontrar” y “consultar”. Por ejemplo, se solicita a los alumnos lo siguiente:

(8) “**Elijan** dos términos y amplíen su definición (consulten la bibliografía necesaria)” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 88).

(9) “**Elijan** una telenovela que vean o hayan visto por televisión y enumeren los elementos que la componen siguiendo un modelo de ficha técnica como este” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 124).

(10) “**Elijan** una de las palabras siguientes y elaboren breves poemas o prosas poéticas: trampolín - fuego - bahía - oro” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 196).

En estas actividades, se contempla la posibilidad de que el alumno opte dentro de una gama de posibilidades bastante dispares –si bien siempre hay ciertas restricciones–. Nuevamente, el receptor ideal deberá transitar por un momento de reflexión y otro de lectura y/o escritura para realizarlas.

Por su parte, el verbo “consultar” se lo utiliza en el sentido de que el estudiante busque apoyo teórico para informarse mejor sobre un contenido en especial y logre plasmar esos datos nuevos mediante la escritura.

En tercer lugar, el verbo “encontrar” también implica una instancia material y otra mental para realizar la ejercitación. Por ejemplo, se propone:

(11) “*Construyan, ahora, su propio mapa conceptual, incluyendo los conceptos que habían anotado al principio. Trabajen en una hoja aparte; con lápiz, en borrador, comiencen a relacionar. Encuentren nodos (conceptos generales) capaces de incluir otros (conceptos específicos). Por ejemplo: volcán es un nodo que engloba laderas y cráter; erupción engloba lavas, bombas, humareda...*” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 78).

(12) “*Comparen sus evocaciones con las de los compañeros y las compañeras. Encuentren coincidencias; traten de explicarse las diferencias y anoten dos*” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 179).

99 { gasillón

En otras palabras, el alumno tiene que pensar, relacionar, escuchar, comparar o prestar atención (correspondientes al plano de la conciencia o la percepción) y, luego, escribir, anotar o construir lo que elaboró en su mente. Una vez más, hay una gradación en el significado de los procesos; es decir, se solicita una actividad cognitiva que deberá concretarse luego en un plano material.

En forma complementaria a las actividades mencionadas, aparecen –aunque en menor medida– otros verbos vinculados al mundo de la conciencia. Entre ellos se encuentran: “relacionar”, “considerar”, “basarse”, “comparar”, “tener en cuenta”, “imaginar” y “analizar sintácticamente”. Por consiguiente, con estos recursos, los sujetos discursivos productores construyen un destinatario ideal que realizará ejercicios utilizando el razonamiento y no una repetición automática sin ningún grado de reflexión.

No obstante, continúa presente el “análisis sintáctico” en dos consignas del corpus (cuyo proceso verbal clasifico como mental), al igual que otros verbos –con menor

recurrencia— afines a las categorías propuestas por el Estructuralismo para la enseñanza de lengua materna. Algunos ejemplos son:

- (13) “Revisen titulares de diarios y revistas. **Descubran** oraciones unimembres y recorten cuatro ejemplos. Transcribanlos e indiquen a qué clase pertenecen” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 19).
- (14) “**Señalen** 2 objetos directos, 4 circunstanciales y 1 predicativo subjetivo en el siguiente fragmento de *La cama de Jacaranda*, de Alicia Jurado” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 22).
- (15) “**Completen** los espacios en blanco con los coordinantes correspondientes para que el texto tenga sentido” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 72).
- (16) “En el siguiente texto **marquen** los límites de la proposición incluida adjetiva y señalen su antecedente” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 90).
- (17) “**Transformen** los sujetos de las siguientes oraciones en proposiciones sustantivas” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 117).
- (18) “**Transcriban** y **analicen** la oración donde aparece la proposición condicional que marcaron” (Bavio, Chozas y Falbo 2003: 190).

Simultáneamente, en este libro de texto hay otros ejercicios que incluyen conceptos de corrientes funcionales o textuales, centrados en el uso de la lengua, pero no en la descripción del sistema lingüístico:

100 { texturas 8-8

- (19) “Basándose en lo que leyeron, **escriban** un texto breve **explicando** cuál es la posición del autor frente al tema. **Utilicen** conectores para expresar las relaciones entre las ideas (consecuencia, causa, ejemplificación, oposición, orden, resumen o conclusión, semejanza, unión, tiempo...)” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 157).
- (20) “Encuentren tres razones para no arreglar su cuarto. **Construyan** una secuencia argumentativa: **planteen** el tema, **expongan** sus argumentos **encadenándolos** mediante conectores de orden y, finalmente, **expresen** la conclusión” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 160).

Una vez más, se insiste en la idea de escribir/construir géneros discursivos diferentes, destacando la utilización de conectores que relacionen semánticamente las ideas del texto, los cuales son aspectos no tratados en las gramáticas estructurales. Así, se trasciende el nivel oracional y en su lugar, se considera al texto como una unidad de análisis.

En este marco, los verbos utilizados en las consignas permiten inferir dos posturas acerca del lenguaje con supuestos distintos (Sperber & Wilson, 1986). Como intenté explicar, en algunos ejercicios, la lengua es considerada un sistema formal, cuya marca específica es el conjunto de relaciones formales que la configuran; por lo tanto, predomina una perspectiva formalista, cuyo exponente más destacado es la corriente

estructuralista. Al mismo tiempo, en otras actividades –como las que aparecen en el párrafo anterior– se considera la lengua como un sistema de significados codificado a través de las formas (Menéndez 2006). En este punto, se observa que las autoras también se inscriben en una perspectiva funcional o texto-discursiva.

Por consiguiente, no se abandonan los contenidos que pertenecían a antiguos enfoques lingüísticos –como el estructuralista–, sino que se continúan sosteniendo y a ellos se les agregan ciertos conceptos de teorías lingüísticas post-estructurales más recientes; con lo cual, predomina una “lógica de acumulación”. (Setton 2004).

Finalmente, se evidencia una amplia diversidad de consignas con procesos de múltiples significados. Así, por ejemplo, las autoras pretenden que sus potenciales receptores lleven a cabo las siguientes actividades:

(21) *“Pidan en casa que les cuenten anécdotas o recuerdos familiares”*

(Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 121).

(22) *“Planifiquen una telenovela: el título, el argumento, las vinculaciones de los personajes entre sí, los conflictos que la pareja protagónica deberá resolver, la resolución del conflicto”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 148).

(23) *“Consideren la información que hasta ahora ha proporcionado el relato.*

Formulen alguna hipótesis acerca del dueño del bastón, sus características físicas, su personalidad o su ocupación” (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 152).

(24) *“Resuman el texto periodístico, teniendo en cuenta el tema que anuncia el título”* (Bavio, Chozas y Falbo, 2003: 165).

101 { gasillón

En estas citas, junto con los contenidos gramaticales y literarios, se observa el ingreso de nuevos materiales escritos y orales de diverso origen. Esto también refleja la fuerte influencia del enfoque comunicativo que propone la Ley Federal de Educación, tendiente a desarrollar las competencias del alumno en otros ámbitos del saber, como el periodístico, científico, de los medios de comunicación, etc.

Para culminar, una vez realizado el anterior análisis, puedo observar que los sujetos discursivos productores construyen un destinatario idealizado que pueda señalar, indicar, leer, escribir, resumir (procesos de conducta); pensar, reflexionar, planificar y relacionar (procesos mentales), pero también que se exprese en forma verbal, elija, tome decisiones, manifieste sus sentimientos y tome contacto con otros compañeros y su familia. Por lo tanto, no sólo debe trasladar los conceptos teóricos en sus prácticas, sino que también debe elaborarlos y procesarlos de diferentes maneras, en distintas situaciones comunicativas, e intercambiarlos entre sus pares y el docente.

6. Conclusiones

Las consignas aquí analizadas manifiestan que los sujetos responsables de la escritura no establecen una distancia tan marcada entre ellos y sus destinatarios a través de la forma de enunciación de las actividades propuestas. Si bien prevalece una fuerza

ilocucionaria de orden, los verbos están conjugados en la segunda persona del plural de la variedad americana (“ustedes”) en modo imperativo. Por ende, existe un nivel de formalidad y distanciamiento entre los sujetos discursivos, pero los ejercicios están más orientados hacia el grupo de los alumnos y no a un individuo en particular.

Como ya mencioné anteriormente, este ejemplar no tiene una “Presentación” que declare abiertamente la perspectiva lingüística y sus supuestos teóricos tenidos en cuenta por las autoras, los cuales pueden inferirse sólo a través de los verbos usados en las ejercitaciones. De esta manera, fue posible deducir a través del análisis de estos procesos que los sujetos discursivos productores adhieren a dos tendencias en el estudio de la Lengua y la Literatura: Estructuralismo y Funcionalismo. Enmarcado en el enfoque textual o comunicativo impuesto por la Ley Federal a partir de los años ‘90, confluyen en él ambas teorías, pero no hay una declaración manifiesta de ello.

Por este motivo, las ejercitaciones son muy variadas e implican una gradación en los procesos empleados. Se parte de acciones que solicitan en primer lugar una instancia reflexiva y luego, un segundo momento de escritura u oralidad (por ejemplo, los procesos de conducta: “escribir”, “señalar”, “indicar”, “leer”, “elegir”, y verbales: “decir”, “explicar”, “debatir”, etc.), y se llega hasta las más abstractas (“relacionar”, “comparar”, “imaginar”, “tener en cuenta”, etc.). Con lo cual, el futuro usuario deberá manejar sus cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, que es una de las ideas centrales en el enfoque comunicativo en vigencia.

De esta manera, una parte de la hipótesis inicial se comprueba, porque puede rastrearse una correspondencia entre la naturaleza semántica de los procesos seleccionados en los ejercicios y el grado de precisión sostenido por las perspectivas lingüísticas de base estructuralista y post-estructuralista en las que se inscribe implícitamente. Sin embargo, no puede confirmarse totalmente, pues no existe ninguna introducción en este ejemplar donde los sujetos responsables de la escritura declaren abiertamente esta relación con las teorías que lo sustentan. Tal vez, una posible razón sea que las autoras manejan una serie de supuestos de bases lingüísticas bastante diferentes y por ese motivo, prefieran no declararlos con detalle.

Bibliografía

- Austin, J.L. [1962] (1988). *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona.
- Bajtín, M. (1984). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Bavio, C.; Chozas, M.S. y Falbo, S.M. (2003). *Equipo K. Lengua 9*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gaspar, M. del P. y Otañi, L. 2004. “La gramática”, en Alvarado, M. (coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.
- Halliday, M.A.K. (2003). *On language and Linguistics*, Continuum, London.

- Halliday, M.A.K. y Mathiessen, Ch.** (2004). *Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.
- Hayes, J.R. y Flower, L.** (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1*, Buenos Aires, Lectura y vida.
- Menéndez, S.M.** (1997). *Hacia una teoría del contexto discursivo*, Tesis doctoral inédita, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Menéndez, S.M.** (1999). "El discurso del libro de texto. Una propuesta estratégico-pragmática" en *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, Gedisa, Barcelona.
- Menéndez, S.M.** (2004). "El modelo sistémico-funcional: una opción texto-discursiva para la enseñanza de la lengua materna", en *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, FCE (en prensa), México.
- Menéndez, S.M.** (2005). "Gramática, análisis del discurso e interpretación crítica: las relaciones no tan evidentes", en *Proceedings of the International Conference on Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de Valencia. Edición en CD.
- Menéndez, S.M.** (2005). "¿Qué es una estrategia discursiva?", en Santos, S. y Panesi, J. (comp.), *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*, UBA, Edición en CD, Buenos Aires.
- Menéndez, S.M.** (2005). "Los Programas de Castellano y La Gramática Castellana, de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña: el Cambio de Valor del Concepto de "Gramática", en *X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta: Universidad Católica de Salta. 5 al 8 de julio (en colaboración con Damián Alvarado).
- Menéndez, S.M.** (2005). "Estrategias y géneros discursivos: las relaciones necesarias", en *VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 5 al 9 de septiembre, Santiago de Chile.
- Menéndez, S.M.** (2006). *¿Qué es una gramática textual?*, Litera Ediciones, Buenos Aires.
- Menéndez, S.M.; Baltar, R. y Gil, J.M.** (1999). *La gramática sistémico-funcional*, UBA, Buenos Aires.
- Sardi, V.** (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Setton, J.** (2004). "La literatura", en Alvarado, M. (coord.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Solé, I.** (1994). "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza", en *Aula de innovación educativa*, Grao, N° 26, Barcelona.
- Sperber, D. y Wilson, D.** (1986). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Visor, Madrid.

Notas

¹ Bavio, C.; Chozas, M.S. y Falbo, S.M. (2003) *Equipo K. Lengua 9*, Kapelusz, Buenos Aires.