

IV Jornadas Bilingües “Propuestas y experiencias educativas para el aula de hoy”. Instituto Superior de Formación Docente N° 97, La Plata, 13 y 14 de octubre de 2016.

La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones

LUCAS GAGLIARDI

Universidad Pedagógica
Universidad Nacional de La Plata
ISFDyT N° 9

Resumen

Se presenta en este trabajo una reflexión a partir de dos experiencias didácticas en las cuáles se trabajó directa o indirectamente con el género discursivo noticia periodística. En uno de los casos, por medio de la exploración de muestras de este género se realizaron reflexiones en torno a la construcción lingüística de los ejemplos aportados por los alumnos del curso; en el otro, se recurrió a dicho género por medio de consignas de escritura de invención para trabajar contenidos de mitología en 4º año de la escuela secundaria atravesados por la intertextualidad. En ambas experiencias se puso en juego la reflexión sobre las recurrencias lingüísticas y estrategias comunicativas propias del género; a saber: temáticas frecuentes; recurrencias en la disposición sintáctica; marcas de subjetividad; presentación de la información; criterios de adecuación/inadecuación. A partir de ambas experiencias, reflexionamos sobre el abordaje de este tema en las situaciones áulicas, tanto las formas más transitadas como otras que permitan poner en juego diferentes construcciones de conocimiento por parte de los alumnos.

Palabras clave

noticia periodística; escritura de invención; reflexión metalingüística

El trabajo con géneros discursivos provenientes de los medios periodísticos ingresó con gran impulso a las aulas argentinas hace unas dos décadas a partir de la adopción del denominado «enfoque comunicativo» por parte de los lineamientos curriculares (Cassany, 1997; Cuesta, 2012). Los Contenidos Básicos Comunes de mediados de la década de 1990 proponían trabajar con textos de circulación real; esta situación buscaba oponerse a las tradiciones disciplinares preexistentes en dos sentidos: primero, abandonar el nivel oracional como unidad privilegiada para la enseñanza de la lengua; en segundo lugar, abordar textos provenientes de diversas esferas de uso y dejar de lado los que eran concebidos *ad hoc* para la institución escolar. Se buscó situar el modelo de lengua a enseñar en la esfera de los medios de comunicación¹ y se optó por los modelos de análisis textual-discursivos (Casalmiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999) que se vieron plasmados en actividades que tuvieron a la noticia periodística como uno de sus prototipos textuales.

En este trabajo presentamos dos experiencias educativas relacionadas con este género discursivo dentro de los espacios curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la escuela secundaria; analizamos rupturas y continuidades a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa. En particular, analizaremos un caso basado en el trabajo con la gramática y otro en el concepto de intertextualidad.

Marco teórico-metodológico

Si bien el enfoque comunicativo en su usufructo didáctico ha recibido diversas críticas (Cassany, 1999; DGCyE, 2008; Otañi, 2010; Cuesta, 2012) y ha sido parcialmente desplazado por los lineamientos curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires,² consideramos que algunos de sus saberes ya forman parte ya de la tradición cotidiana escolar y pueden ser revisados y reaprovechados: es el caso particular de la noticia. Partimos de una mirada atenta al trabajo docente (Cuesta, 2012; Riestra y Tapia, 2014), la cual tiene en cuenta trayectorias y la historia institucional-curricular, así como de los desarrollos de la Didáctica de la Lengua con base sociocultural. Además, con los aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 1995), consideramos que algunas prácticas y conceptos disciplinares que se verán en nuestra exposición pueden ser revalorizados en tanto arraigan en prácticas situadas en situaciones específicas e implican sujetos que no están atados a una mera reproducción sino que les otorgan sentido.

En este contexto, el desplazamiento de la disciplina escolar Lengua hacia el espacio de Prácticas del Lenguaje implica algunas continuidades (por ejemplo, la propuesta de trabajar con textos de circulación cotidiana) y algunos desplazamientos. Si bien el diseño vigente desestima el trabajo concentrado en las categorías (gramaticales, textuales), sabemos que la práctica docente no se rige solamente por los lineamientos curriculares sino por un conjunto de saberes pedagógicos y docentes mucho más amplio. Esta situación hace que temas como el que estamos analizando continúen vigentes dentro de las prácticas de muchos profesores y

¹ Estas orientaciones pueden encontrarse en los Contenidos Básicos Comunes (1995) y algunas de sus persistencias en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006). Para un análisis pormenorizado de estos desplazamientos curriculares remito a Cuesta, (2012).

² Nos referimos al enfoque y espacio curricular «Prácticas del lenguaje» instalado en la Provincia de Buenos Aires. El mismo parte de una crítica a las propuestas que denomina «tradicionales» y de una propuesta de superación de las limitaciones del enfoque comunicativo (DGCyE, 2009). Riestra y Tapia (2014) analizan por medio de una metodología comparativa el estado actual de las *currícula* del área en tres provincias para determinar las tendencias actuales y sus desplazamientos respecto de las políticas que les precedieron.

maestros así como en las propuestas editoriales. De ahí la relevancia de profundizar e indagar en las potencialidades de dicho contenido en lugar de descartar su

Primera experiencia: noticia periodística y sintaxis

El primer caso que compartiremos corresponde a una secuencia de dos clases desarrollada en la EES N° 46 de La Plata, con el curso 2º 1º del turno mañana.³ Se trata de una secuencia didáctica para trabajar el conocimiento gramatical a través de la exploración de un corpus escrito, en este caso de recortes periodísticos (Camps y Zayas, 2003).

A los alumnos se les había solicitado que cada uno trajera al menos dos recortes de noticias policiales. La temática policial se había trabajado hasta el momento a partir de cuentos de A. C. Doyle, A. Christie y J. Sasturain.

Como primera actividad, luego de anunciar que íbamos a abordar en dicha clase los titulares de las noticias, se le pidió a cada estudiante que copiara al menos uno de los títulos de los recortes que ha traído en el pizarrón. El resto debía registrar en simultáneo dentro de sus carpetas la mayor cantidad de títulos posibles dado que a partir de este corpus desarrollaríamos los contenidos de la clase.

Leímos algunos de los mismos y les indiqué que identificaran en todos los títulos que pudieran los fragmentos que sirvieran para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hecho o suceso tuvo lugar?
2. ¿Quién es el responsable del mismo?
3. ¿A quién le ocurrió?
4. ¿Dónde ocurrió?
5. ¿Cuándo ocurrió?

Como se observa, estas preguntas apuntan, de modo indirecto, a las funciones sintácticas (sujeto, núcleo verbal, objetos, circunstanciales) y a los aspectos semánticos presentes en los titulares. El motivo por el cual no se enuncian dichas funciones con la terminología específica es precisamente para evitar los problemas de nomenclatura y poner en juego aspectos semánticos antes que correspondencias con las teorías lingüísticas de referencia.⁴ La estrategia metodológica planteada para esta clase fue la inducción.

Durante el proceso de identificación –realizado por escrito y en grupos– registramos las siguientes observaciones sobre las dificultades, inquietudes e hipótesis que los alumnos fueron formulando. Desde un punto de vista etnográfico, los saberes e interrogantes que circularon durante el proceso resultan de especial interés para evaluar el desarrollo de la clase.

³ La EES N° 46 se encuentra ubicada dentro del casco urbano de la ciudad de La Plata. Funciona en un edificio compartido con la EP N° II, de la cual proviene la mayor parte de sus alumnos. Los cursos de los tres primeros años duelen ser numerosos (con un promedio de 24 alumnos por aula) y la mayoría de los estudiantes proviene de sectores medios y populares.

⁴ Las formulaciones aquí mencionadas no se inscriben puntualmente dentro de una teoría lingüística en tanto como hemos mencionado no nos interesa pensar a partir del aplicacionismo. No obstante, pueden encontrarse algunos ecos, por ejemplo, de la teoría de los roles temáticos acuñada dentro de la semántica generativa y de los desarrollos estructuralistas escolares sobre las funciones sintácticas pero reelaborados.

- Algunos alumnos identifican en relación con la primera pregunta («¿Qué hecho o suceso tuvo lugar?») bloques como «robaron una obra de arte»; a partir de los comentarios de sus compañeros y el diálogo conmigo separan la acción puntual expresada por el verbo de otros datos como el objeto o los circunstanciales (no utilizamos esos términos durante esta parte de la clase). Notamos que las identificaciones no siempre se corresponden con sintagmas completos (*Imagen 1*) sino que tienden a identificar los núcleos (por ejemplo, en «Fue detenido el policía que había robado millones» identifican solamente «el policía» como el ser afectado por la detención, dejando de lado la cláusula subordinada).

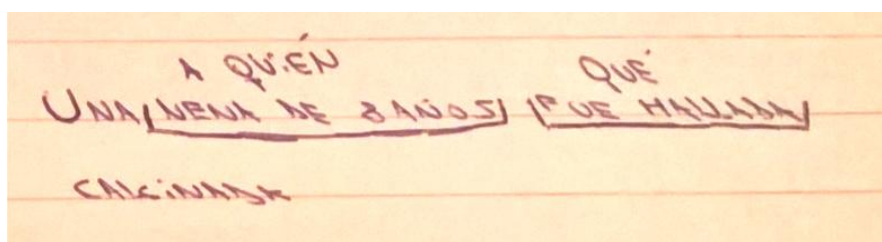


Imagen 1. Ejemplo de dificultades en la identificación de sintagmas.

- Durante la revisión oral de lo que fueron marcando, algunos alumnos repusieron los sujetos tácitos nombrando a los posibles responsables de lo expresado por el verbo. En estos casos les recordé que marcaran sólo lo que estuviera contenido en cada título/oración, más allá de que pudiéramos reconstruir lo que no estuviera dicho.
- Algunos pocos títulos mencionan acciones o procesos nominalizados («robo», «secuestro») y generan dudas. Cómo no estábamos trabajando la distinción formal entre verbos y sustantivos sino aspectos semántico-pragmáticos, dejamos estos casos en suspenso para futuros abordajes. También ocurrió algo similar con el titular «Sueño de un estafador» donde, además de no haber un verbo, el sustantivo indica estado o proceso, nociones cercanas a las del verbo. Uno de los chicos menciona que para él en ese titular sólo «se describe o cuenta cómo es algo de lo que pasó pero no se da más información». Esta distinción supone una de las primeras hipótesis sobre la informatividad contenida en los titulares, la cual en parte será recuperada luego como se verá en los fragmentos del autoregistro de clase que realizamos.
- En algunos pocos títulos hay más de un verbo por oración y esto le resulta llamativo al curso cuando buscan identificar los sujetos de cada uno. No obstante, esto resulta menos complejo de solucionar para ellos que algunos de los otros casos problemáticos como los mencionados.



Imagen 1. Proceso de identificación.



Imagen 2. Proceso de identificación

A partir de lo identificado, propusimos unas nomenclaturas que permitieran identificar semánticamente lo que la mayor parte de los titulares presentaba:

Hecho – Responsable – Afectado – Lugar – Fecha

Les pedí a los alumnos que encontraran las principales recurrencias en la disposición u orden de los elementos en los títulos. Si bien el corpus formado por las muestras exploradas por los alumnos es disímil, pudieron rastrear las siguientes regularidades que fuimos formulando y anotando en las carpetas a modo de esquemas explicativos.

Roban local en Villa Elisa / Secuestran a hija de empresario en Bernal

Hecho o Verbo en plural + afectado + circunstancial

Fue detenido un ladrón a dos cuadras del lugar del robo

Hecho o Verbo en voz pasiva + afectado + circunstancial

Un incendio intencional destruyó varias casas

Responsable (no humano) + hecho o verbo + afectado

Más allá de formular estos esquemas, lo interesante de la secuencia de trabajo fue atender a las explicaciones con las cuales los estudiantes buscaron colmar de sentido a las elecciones gramaticales de los redactores de las noticias a partir de las preguntas del docente. Muchas de estas hipótesis apuntaron a cuestiones pragmáticas que motivan el ocultamiento del sujeto con carácter de agente o responsable, lo cual que infringiría la máxima de cantidad de Grice por motivos específicos (Escandell Vidall, 2003). Observemos un tramo del autorregistro de observación de esta clase para seguir los razonamientos de los alumnos en su búsqueda de explicaciones:

Docente: ¿Por qué creen que, por ejemplo, en «Detuvieron a...» tampoco se aclara quiénes hicieron la detención?

Algunos dicen que es porque «todos sabemos que fue la policía» y que sólo se aclara a quién se detuvo. Brisa comenta que en muchos casos no se sabe quién es el que hizo lo que dice el título.

[...]

Franco: Debe ser para que queramos leer la noticia entera y ahí sepamos quién lo hizo.

Docente: Tiene que ver con todo lo que dijeron. Hay algo que se presupone y que no está o que se quiere ocultar por algún motivo. ¿Saben como se dice cuando algo no está dicho pero podemos reconstruir o suponer qué es?

Rocío: ¿Callado?

Brisa: ¿Tácito?

Facundo: Como lo del sujeto. Sujeto tácito. Eso de las oraciones

En este fragmento emerge una categoría que Facundo seguramente trae a colación a partir de su propia trayectoria escolar y que viene a categorizar los fenómenos sintácticos que estaban siendo discutidos. A partir de toda la reflexión sobre este aspecto propusimos unas conclusiones sobre la ausencia u omisión del sujeto/responsable del evento designado por el verbo.

¿Por qué no se menciona el responsable?

-Porque es obvio para el lector.

-Porque se quiere producir curiosidad para que tengamos que leer la noticia completa.

Por otro lado, en cuanto al orden de los elementos en el título surgió una interesante reflexión sobre el propósito del mismo. A partir de la manipulación oral de los titulares copiados en el pizarrón y la carpeta emergieron planteos como el siguiente:

Docente: ¿Por qué les parece que se escribe primero la acción en muchos de estos casos?

Caterina: Porque es lo primero que quiero saber. O sea, lo importante.

Yanina: Sí, así te da curiosidad. Y después el resto acompaña.

Docente: ¿Cómo que acompaña?

Yanina. Como que es más importante saber lo que pasó primero que a quién o donde. Por eso el «¿Dónde?» y el «¿Cuándo?», si está, está al final. Y a veces ni eso.

La secuencia prosiguió con la lectura de algunas de las noticias para confirmar si dentro del cuerpo de la nota se daba la información sobre el responsable no mencionado en los titulares. Esta exploración confirmó en gran medida la hipótesis acerca de la estrategia de dosificación de información en el título para atraer la atención hacia el cuerpo del texto.

Por último, la clase siguiente prosiguió con la escritura de una noticia a partir de un hecho inventado o los cuentos policiales leídos. Para la misma se volvió a plantear la necesidad de pensar estratégicamente la información a verter en el título. No se brindó instrucción explícita sobre las partes de la noticia sino que trabajaron a partir de las noticias que habían traído y de sus propias ideas acerca de este género.

Como evaluación cualitativa de la experiencia, destacamos que la mayoría de los estudiantes pudo dar cuenta de los fenómenos encontrados en las muestras por medio de explicaciones orales y escritas y reflexionar acerca de los modos de escribir textos de este género teniendo como herramienta la reflexión metalingüística acerca de ciertos usos verbales propios de la noticia.

Segunda experiencia: noticia periodística, intertextualidad y literatura

Esta segunda parte de la exposición se centra en un trabajo llevado a cabo durante los meses de junio y agosto de 2016 dentro de la EES N° 31, también de La Plata.

En este caso, se estuvo trabajando previamente con el curso de 4º 10º la cosmovisión mítica en la literatura; esta coordinada presente ya en los lineamientos curriculares apunta a correrse de la estricta definición de «mito» como un género discursivo para pensar por ejemplo las continuidades de la perspectiva mítica en la literatura de autor de diferentes épocas. Dicha orientación habilita a pensar cierta hibridez genérica que está en la base de la propuesta didáctica llevada a cabo.

La secuencia articuló parte de los contenidos de la unidad en torno una consigna de invención (Alvarado, 2003): cada estudiante debía escribir dos noticias que cubrieran hechos narrados en un mito de su elección. Esta actividad implicó entrecruzar mito⁵ con el género periodístico; en ese entramado se darían cita múltiples anacronismos y referencias. Esa intersección, a su vez implica tener en cuenta la dimensión intertextual que se presenta entre el relato mitológico elegido y un género particular. La orientación general de los textos fue la de la parodia, una modalidad intertextual que pone en crisis el texto fuente, frecuentemente por medio del humor, y a la vez que reconoce cierto estatus o jerarquía dentro del ámbito cultural a aquello que se está parodiando.

La metodología de trabajo fue principalmente proyectual –una secuencia didáctica de escritura, según la terminología de Camps y Zayas (2003)– y se llevó a cabo a lo largo de varias clases; algunas de las fases que describimos a continuación se llevaron a cabo en paralelo al abordaje de más textos literarios de la planificación anual. La secuencia implicó la inmersión de los estudiantes del curso en varias tareas. Se organizó en fases o etapas, las cuales describimos a continuación:

⁵ Dejamos de lado la discusión en torno al estatus del mito como género discursivo; la misma es interesante en tanto implica dimensiones antropológicas y etnográficas pero no constituye parte del desarrollo principal de este trabajo.

Primera fase

Luego de presentar la actividad, llevé una lista de temas de noticias para que cada alumno seleccionara dos; los mismos estuvieron agrupados en secciones propias de un periódico que agruparía los textos producidos. Así, por ejemplo, se presentaros ideas-disparadores como:

Robo del anillo de los Nibelungos
Pelea de las nueve musas
Críticas al oráculo de Delfos

La consigna permanecía abierta a que los alumnos propusieran otros temas siempre y cuando se enmarcaran dentro de la temática mitológica; y así lo hicieron en varios casos.

Segunda fase

Cada alumno buscó el mito o leyenda implicado en su tema, lo leyó y comentó ante sus compañeros. A su vez debieron buscar al menos una noticia periodística para analizar algunas recurrencias del género. No se indicó si la misma debía provenir de un medio gráfico, virtual o televisivo.

Tercera fase

Se planteó una primera sesión de escritura en la cual el curso redactó notas para conformar pretextos prerredaccionales (Lois, 2001) que luego serían textualizados. Estas fueron comentadas en clase. Durante la misma sesión, discutimos algunas de las noticias que trajeron para observar el orden de presentación de la información y las partes a incluir (título, volanta, copete, etc); a su vez, los alumnos comentaron otras noticias que habían escuchado en aquellas fechas a partir de lo que se fue dando durante esta clase. Cabe destacar que como varios estudiantes seleccionaron noticias de fuentes virtuales, estas incluían, por ejemplo, capturas de pantalla de Twitter o contenido como gráficas e infografías que no estaban previstas por el docente quien tomaba como prototipo textual la noticia de medios impresos. Estos aportes constituyeron un interesante agregado para las sugerencias que los alumnos fueron efectuando durante la evolución del proyecto. En cuanto a la construcción verbal de sus futuros escritos, se discutió el armado de los titulares como en la experiencia analizada en la primera parte de este trabajo. Se reflexionó que en el caso de la actividad propuesta, la mención del nombre de los personajes mitológicos en el título era importante para hacer ingresar al lector dentro del texto y remitir al intertexto en cuestión; en otros casos sería posible ocultar el personaje-agente. La mayoría optó por títulos que evidenciaran la parodia, concepto del cual armamos una definición a partir de lo conversado en clase. Las transformaciones que efectuaron sobre la lista inicial de sugerencias pueden observarse en los siguientes ejemplos

Denuncian al oráculo de Delfos por brindar información poco precisa
Las nueve musas se pelean por figurar en el cartel de
la próxima obra teatral de Apolo

Cuarta fase

Para la textualización se utilizaron pre-textos redaccionales (Lois, 2001) escritos manualmente y las netbooks o celulares con aplicaciones para el procesamiento de textos. Se implementó la modalidad de corrección por pares una vez terminado el primer borrador redaccional: Cada alumno debía revisar al menos un texto de un compañero para señalar dificultades

tanto ortotipográficas como datos faltantes para mejorar la lectura del mismo o sugerir agregados. En esta fase surgieron interesantes comentarios sobre el ordenamiento de la información, un acrecentamiento en el uso de la hipérbole e ironía para incrementar el tono paródico y las sugerencias para implementar paratextos dentro del futuro periódico, por ejemplo, una guerra de twits entre personajes mitológicos, un concurso para ganarse una falange espartana y publicidades sobre a herrería del dios Hefesto. Destacamos aquí la constante relectura y profundización por parte de los alumnos en los textos de base para sus escritos.

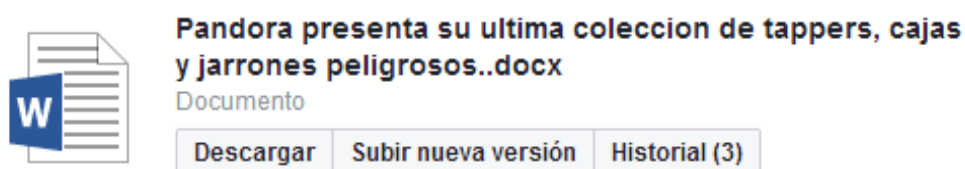


Imagen 4. Textualización y transcripción de las noticias

Quinta fase

Los alumnos propusieron varios títulos para el periódico y se realizó una votación para elegir uno de ellos. El título elegido fue *The Mythologic Times*.⁶ Ya revisados los textos, se articuló con el espacio de Producción de la Imagen para elegir un lenguaje visual que identificara al periódico. A partir de la observación de cerámicas griegas, el curso eligió el negro y el naranja y produjo ilustraciones en lápiz. El docente se encargó de diagramar en el programa varios borradores que fueron revisados en conjunto con los alumnos para encontrar erratas y realizar cambios. La versión resultante se guardó en un archivo de formato PDF para hacerlo circular por diversos medios.



Imagen 5. Primeras propuestas visuales de los estudiantes

⁶ El documento que contiene este trabajo puede consultarse y descargarse en línea por medio del siguiente enlace: https://issuu.com/lucasgagliardi/docs/the_mythologic_times

De esta experiencia rescatamos algunos aspectos para pensar el trabajo con la noticia periodística: en primer lugar la modalidad paródica implica conocer ciertas matrices o constantes genéricas para poder ejercitarla; si bien se analizaron textos modelos –las noticias que los alumnos aportaron–, las intuiciones genéricas de ellos como lectores o sujetos atravesados por las noticias también influyeron; así, de acuerdo con Marc Angenot (2010) podemos sostener que dentro de la discursividad social los alumnos reconocieron ciertas formas de la construcción de sentido propias de lo periodístico, sus «gramáticas de discursivización» que en algunos casos se acercaron más a la tradicional noticia impresa, en otros a la virtual y multimedial y en otros a la noticia presente en los medios televisivos. Prueba de esto último es la recurrencia en el uso de la modalidad de la polémica propia de los programas de espectáculo, los usos de la nota en la calle a algún personaje conocido o las expresiones como «ampliaremos».⁷



Imagen 6. Unificación de la propuesta visual

Conclusiones

Las experiencias llevadas a cabo, más allá de sus posibilidades de nuevas implementaciones en otros cursos, nos permiten reflexionar sobre las posibilidades de re-transitar contenidos y prácticas ya instaladas en la historia escolar. En ambos casos, podemos concluir, hubo un corrimiento respecto de algunas formas más frecuentes de trabajar la sintaxis y la literatura, las cuales por ejemplo cristalizan dentro de las ofertas del mercado editorial escolar. Consideramos que las propuestas educativas no necesariamente deben implicar giros copernicanos pero que sí pueden constituirse a partir de la revisión de las tradiciones de enseñanza para resignificar los saberes docentes en función tanto del trabajo con su curso como con formas alternativas de pensar las situaciones comunicativas que nos atraviesan.

⁷ En Gagliardi (2015, 2017) analizamos algunos casos más relacionados con estos conceptos y la presencia de las representaciones de los alumnos sobre el género a partir de sus escritos y evaluaciones sociodiscursivas.

Bibliografía utilizada

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 1-6.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Camps, A. y Zayas, F., (Coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Casalmiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999). *Las cosas del decir*. Madrid: Ariel.
- Cassany, D. (1999). «Los enfoques comunicativos elogio y crítica» (pp. 1-29). En: De Gregorio de Mac, M. I. (comp.). *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Rosario: Fundación Ross,
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- DGCyE (2009). *Diseño curricular para la educación secundaria, 3° ES*. La Plata: DGCyE.
- Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel
- Gagliardi, L. (2017). «Gramática en el aula: discusiones y propuestas». En Álvarez Garriga, D., Gagliardi, L. y Zanfardini, L. (Comp.). *Punto de encuentro. Estudios sobre el lenguaje*. La Plata: Edulp (en prensa)
- Gagliardi, L. (2015). «Gramática en el aula: notas para su abordaje». Ponencia presentada en la I Jornada del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. La Plata, 15 de octubre de 2015 (mimeo).
- Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y textos culturales*. Buenos Aires: Edicial.
- Otañi, L. (2010). «La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente». En Melgar, S. y Botte, E. *La formación docente en alfabetización inicial* (pp. 215-231). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Riestra, D. y Tapia, S. M. (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, 1, 178-206.
- Rockwell, E (1995). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.