



Los géneros de texto

Una herramienta para la enseñanza del lenguaje

Eduardo Dotti | Profesor de Español en Enseñanza Secundaria, de Lengua I en IINN de Montevideo, de Didáctica del Español en Profesorado Semipresencial (CFE). Asesor Técnico en Lenguaje en PAEPU.

Introducción

Hablar de los múltiples usos del lenguaje que los humanos llevamos a cabo a lo largo de la vida en comunidad es remitirse a reflexiones que ya se planteaban tanto en la antigüedad griega como en la época medieval. Con distintas concepciones y en el marco de diferentes condiciones sociales, el dominio de los usos del lenguaje hablado y escrito fue siempre objeto de especulación teórica.

La cuestión es que esos usos derivaron, con el paso de los siglos, en explicaciones conocidas con el término de “géneros” y, en particular, en el ámbito de la literatura, como “géneros literarios”. Respecto de los géneros no literarios, la primera formulación ya puede reconocerse en la *Retórica* de Aristóteles, a los que encuentra como ámbito “natural” el uso en la vida social pública, realizados oralmente y dirigidos a un auditorio.

El género, fenómeno sociocultural y discursivo, es para Calsamiglia y Tusón (2002:252), «un concepto sujeto a controversia y a veces difícil de delimitar, su uso se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales en los que el uso de la palabra es un elemento fundamental».

La complejidad inherente a este concepto deriva de las distintas perspectivas teóricas y de la superposición de criterios con que ha sido abordado. Esta complejidad acerca de la procedencia o formación de los géneros, de sus constituyentes, de las marcas recurrentes entre distintos ejemplares de géneros, de su realización en textos empíricos constituye, a estas alturas, una tradición en los estudios del lenguaje. Como lo señala Charaudeau (2012:22), «los géneros se inscriben siempre en una relación social en tanto testimonios de una codificación que puede variar en el espacio (diferencias culturales) y en el tiempo (cambios históricos)».

La problemática de los géneros ha formado parte de los estudios de la tradición literaria; sin embargo, en el marco de los estudios lingüísticos, la reflexión ha estado centrada tanto en los géneros literarios como en los no literarios.

Tipos de texto y clases de texto

Diversos estudios de especialistas (Adam, 1992; Ciapuscio, 1994; Branca-Rosoff, 1999; Calsamiglia y Tusón, 2002; Charaudeau, 2012) abordan un aspecto recurrente en el proceder humano al intentar comprender la realidad circundante.

«La necesidad de establecer unidades, tipologías o clasificaciones se diría que es algo inherente a la forma que tiene el pensamiento humano [...]

...que existen ciertas tendencias regulares en los comportamientos discursivos de los seres humanos, es decir, que todas las personas tenemos unas necesidades semejantes de explicarnos el mundo y a nosotras mismas, de transmitir unos valores y unas creencias, de polemizar y discutir, etc. Y, si bien existen diferencias en la manera en que plasmamos y verbalizamos esas actividades, existen también ciertas similitudes que permiten plantear algunas propuestas para la descripción, clasificación y análisis de los fenómenos.» (Calsamiglia y Tusón, 2002:251-252)

Esta forma de proceder de los hablantes llegó a ser formalizada, entre las décadas de los ochenta y los noventa, en constructos teóricos conocidos como *tipologías textuales*. Estas propuestas de clasificación de los usos del lenguaje implicaron, en ese entonces, varios problemas de orden teórico y metodológico sin alcanzar, obviamente, consensos, y todas ellas respondían a las teorías lingüísticas imperantes en el momento histórico en que surgieron. La idea central de las tipologías era hacer inteligibles los objetos del mundo, en este caso, textos, identificando similitudes y diferencias, en particular, rasgos recurrentes que permitían asociar determinados usos del lenguaje a determinados *tipos de texto*, tanto en el plano estrictamente lingüístico como de categorías de estructuración. El problema de la imposibilidad de alcanzar unanimidad en estas clasificaciones se debió, justamente, a la diversidad de criterios que las motivaron: institucionales, funcionales, cognitivos, comunicativos, estructurales. Una de las cuestiones difíciles para resolver era la del grado de realización empírica de estos tipos textuales.

En un interesante manual que cuenta ya con más de veinte años de publicado, la investigadora argentina Guiomar E. Ciapuscio instalaba, con absoluta pertinencia en su pormenorizado estudio de la cuestión, una pregunta central respecto de la problemática que estos planteamientos significaban para la ciencia lingüística: *«¿reflejan las tipologías el saber clasificatorio de una comunidad lingüística o, por el contrario, son solo un constructo teórico de los lingüistas, una entidad ideal posible de establecerse independientemente de ese saber?»* (Ciapuscio, 1994:26-27).

El asunto es que desde el punto de vista del funcionamiento del lenguaje en la vida diaria, los hablantes poseen un conocimiento intuitivo sobre *estructuras textuales globales*, que adquieren por el simple hecho de participar en distintas situaciones de interacción. Pero no puede decirse que tienen un conocimiento sobre *tipos de texto*, justamente, por ser estos últimos, objetos de clasificaciones o especulaciones teóricas. Esas estructuras globales o formas de organizar el modo de usar el lenguaje que las personas identifican en el hablar se conocen, en el ámbito de la lingüística textual, como *clases de texto*. Estas son *«clasificaciones empíricas, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por ejemplo, por medio de “esto es un cuento”, “esto es un chiste”, “esta es una descripción”, “esto es un diálogo”»* (ibid., p. 25). De esta observación se desprende, entonces, que el término *tipo textual* es una categoría conceptual distinta y que responde a una teoría para la clasificación científica de textos.



Por su parte, Charaudeau (2012:22) plantea que un tipo *«...es una categoría determinada luego de un procedimiento inductivo, según las propiedades internas que caracterizan a ciertos objetos, y cuyas similitudes y diferencias permiten establecer agrupamientos y diferenciaciones»*.

En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, el problema actual se plantea al usarse distintas nomenclaturas (clases, tipos, géneros de texto) de manera intercambiable, desconociendo que responden a objetos conceptuales distintos. La práctica del trabajo con los textos demuestra que aunque se invoque una enseñanza desde el género, las actividades propuestas y los abordajes tanto en lectura como en escritura se resuelven siempre por el lado de la tipología.

Género discursivo, género de texto

En las primeras décadas del siglo pasado, Lev Jakubinski (cf. Bronckart, 2009:35) planteaba el concepto que él denomina “géneros de la palabra” (tema que, como mencioné al inicio, ya tenía antecedentes en la antigua Grecia), entre los que distinguía las interacciones breves de la vida cotidiana de las secuencias monológicas más extensas (o “palabra pública”). Es Valentín Voloshínov quien retoma esta acuñación “géneros de la palabra” y hace dos precisiones: 1. Se trate de interacciones cotidianas o de producciones literarias, todas ellas, en tanto usos del lenguaje, se inscriben en un género (o sea, generaliza así el concepto de género). 2. Todo género tiene una motivación, un origen social. Este matiz introducido por Voloshínov pone en evidencia la innegable continuidad entre los géneros al entrar en contacto con las situaciones concretas de producción.

Tras su muerte acaecida tempranamente, los trabajos de Voloshínov son publicados por su colega Mijaíl Bajtín, y los “géneros de la palabra” ingresan al mundo occidental, pero bajo la denominación de “géneros discursivos” (en particular, en el capítulo 5 de *Estética de la creación verbal*, titulado “El problema de los géneros discursivos”, libro que fue publicado en ruso recién en 1959 y traducido al español en 1982).

El “género discursivo” de acuñación bajtiniana, y el “género de texto”, término usado por Jean-Paul Bronckart, presuponen un anclaje social y una naturaleza comunicacional del discurso. ¿Qué significa esto?

Para entender la noción de género, es fundamental considerar la situación de interacción. Es en el contexto situacional que los usos del lenguaje están regidos por normas que implican opciones lingüísticas y comunicativas por parte de los hablantes. Un género surge en el

marco de estas restricciones contextuales, según las esferas de actividades humanas, según los objetivos comunicativos y el auditorio.

Concretemos el concepto de dos maneras distintas. La primera, la ya conocida formulación de Mijaíl Bajtín:

«El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (...) Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.» (Bajtín, 1990:248)

Una segunda formulación, más despojada técnicamente, podría ser la siguiente: el modo de decir de los hablantes en cada ocasión o situación comunicativa se traduce en estructuras lingüísticas y recursos léxicos que configuran un estilo para comunicar un determinado contenido referencial.

Si bien estos modos de decir o géneros discursivos se definen por la presencia de factores centrales (la estructura, el tema, el estilo) y cierta estabilidad, son variables, por la simple razón de que las actividades humanas son diversas porque son diversas las dinámicas de interacción. Si hay un rasgo para destacar de los géneros discursivos es justamente este, el de ser cambiantes y, al mismo tiempo, conservar cierto margen de estabilidad.

En tanto usos contextualizados e intencionales del lenguaje, los géneros están orientados socialmente. Esto significa que es el auditorio o el destinatario el que condiciona el modo de decir del hablante en cada circunstancia o esfera comunicativa. Esta propiedad pone de manifiesto el carácter dialógico como la forma más natural del lenguaje humano.

«La orientación social estará siempre presente en cualquier enunciación del hombre, no solo verbal, sino también gestual, independientemente de la forma en que se realiza. La orientación social es una de las fuerzas vivas que, junto con la situación de enunciación, constituyen no solo la forma de esta, sino también su estructura puramente gramatical.» (Voloshínov y Bajtín, 1998:54-55)



Todas estas observaciones llevan a una marcada diferencia con el modo de entender los usos del lenguaje en términos de *tipos de texto*. Los investigadores Dolz y Gagnon (2010:504) señalan: «*La historia de la noción y la renovación constante de los géneros, ligada a la renovación misma de las prácticas sociales, impiden el establecimiento a priori de tipologías. Los géneros textuales se aprehenden en movimientos de ruptura y continuidad*».

Pero es posible presentar aun este concepto desde otro punto de vista, no opuesto, sino complementario. Lo que cambia, en este caso, es la base psicológica que se agrega a la motivación social y cultural planteada inicialmente por Voloshinov y Bajtín.

En el marco del interaccionismo socio-discursivo (ISD), espacio de investigación en la didáctica de las lenguas, Bronckart (2007:79) utiliza la denominación «*géneros de textos*» para referirse al «*producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente "cristalizadas" o estabilizadas por el uso*». Posibilidades "cristalizadas" por el uso quiere decir que los géneros forman parte de un reservorio de textos que las personas se construyen a partir de otro reservorio preexistente en la comunidad. Y este universo o "architexto" siempre cambiante, móvil, es conocido solo parcialmente por el hablante. En otras palabras: antes de producir los suyos, el hablante ha estado en contacto con otros textos que ha ido conservando, por contacto social, en su memoria. O, en palabras de Voloshinov y Bajtín (1998:47), «*cada situación fija de la vida corresponde a una organización particular del auditorio, y en consecuencia a un repertorio de pequeños géneros cotidianos*».

También desde la misma perspectiva interaccionista, la lingüista argentina Florencia Miranda (2011) propone que los géneros de textos pueden ser conceptualizados en términos de instrumentos psicocognitivos disponibles y necesarios para organizar el uso del lenguaje en unidades de comunicación; son mediadores de las actividades humanas y, desde el punto de vista social, resultan de las prácticas de lenguaje de las generaciones pasadas y de los contemporáneos.

El género de texto, una herramienta para la enseñanza del lenguaje

Entre los contenidos de la enseñanza lingüística, el género no aparece como uno de los "temas" de los que los docentes tenemos que ocuparnos explícitamente en las clases. Con todo, es preciso recordar que los géneros se realizan a través de los textos, que son los verdaderos productos empíricos del hablar de las personas. Cada texto adopta «*un modelo de género*», es decir, un determinado formato o una forma particular de organizar el decir (Miranda, 2011), lo que no debe confundirse en absoluto con un tipo de texto. Esta lingüista argentina reflexiona acerca de la entrada problemática de la noción de género a las clases de lengua, y lo hace en torno a tres interrogantes: los motivos que justifican enseñar a partir del género, las dificultades de transposición que supone hacerlo de este modo, las perspectivas para la mejora de la enseñanza y la investigación didáctica que tal trabajo ofrece. En su opinión, alcanzar el dominio progresivo de los géneros constituye, a la vez, el objeto y el objetivo de la enseñanza.

El título de este artículo anuncia una potencialidad del trabajo con el género de texto: una “herramienta”, un “recurso” operativo para llevar a cabo actividades de lenguaje. Este término remite al contexto de interpretación vygotkiano, en el que la creación de herramientas psíquicas se asocia con el desarrollo de las personas. Y esto es así porque para Vygotski, el desarrollo no puede concebirse al margen de los instrumentos de origen cultural, entre los que el lenguaje ocupa un lugar de preeminencia.

«...concebimos el desarrollo humano como una adaptación artificial, mediatizada por herramientas físicas que transforman fundamentalmente las capacidades psíquicas, previamente existentes bajo forma externa en los productos de la sociedad humana, como un estado de cosas preexistentes antes de ser revestido de significaciones [...]

La articulación entre las herramientas y el desarrollo se hace por las mediaciones educativas...» (Dolz y Gagnon, 2010:507)

Unas líneas más atrás mencioné que los hablantes van construyendo, a lo largo de su vida, un reservorio o architexto de textos propios a partir de los textos ajenos, en el marco de actividades de interacción social, con hablantes de distintas generaciones. El lenguaje, primera herramienta de mediación cultural, permite que las personas en desarrollo (los más jóvenes), en el contexto de la clase y fuera de ella, solo puedan entender la realidad si son capaces de utilizar el legado cultural que les ofrecen los adultos (cf. Martí, 2000:105). Es por esta razón que los géneros de textos pueden considerarse *herramientas para actuar en actividades de lenguaje* (lectura y escritura fundamentalmente), ya que implican un bagaje de saber-hacer o de experimentación consciente, así como conocimientos contruidos y acumulados (saberes sobre los recursos de la lengua para “hacer” con el lenguaje).

Son los investigadores Schneuwly, Dolz y Gagnon quienes definen al género como una *mega herramienta* para este propósito (cf. Dolz y Gagnon, 2010).

¿Qué potencialidades reviste exactamente el trabajo en esta área a partir de esta categoría conceptual?

En primer lugar, llevan al docente a modificar su manera de representarse la producción discursivo-textual y, por ende, su enseñanza. Saber que toda enunciación implica un lugar social que le da origen y una responsabilidad enunciativa, conduce a disponer



los medios y las consignas para que el alumno que aprende a escribir y a leer vaya internalizando esta doble dimensión. Al captar efectos de sentido en la lectura de los textos ajenos y propios, y al crearlos conscientemente en la escritura, el alumno experimenta esa asunción de un lugar desde el cual se dice, y aprende, observando, manipulando los recursos de la lengua, a construirlo lingüísticamente. Es decir, no basta con identificar “quién habla, quién cuenta” en un texto, sino que hay que desarrollar la capacidad para interpretar cómo se construye lingüísticamente ese lugar social desde el que se habla.

Por otra parte, el género fija significaciones sociales complejas que implican, a su vez, actividades de aprendizaje lingüístico: manipular de modo consciente recursos léxicos y estructuras de la lengua para desplegar y mejorar progresivamente las actividades verbales de lectura y escritura. Y esto se logra mediante la experimentación, la manipulación consciente con el lenguaje (preguntándose, por ejemplo: si uso este adjetivo antepuesto al sustantivo, ¿qué quiero que capte mi lector? Si amplío este sustantivo con una subordinada adjetiva, ¿qué quiero destacar en el texto? ¿Cómo construyo el efecto de suspenso introduciendo elementos yuxtapuestos en determinado pasaje del texto?, entre otras muchas posibilidades de reflexión metalingüística).



«La representación del género fija el horizonte de expectativa para el productor y el receptor.» (Dolz y Gagnon, 2010:510) En otras palabras, el género facilita que los alumnos le *encuentren sentido* a lo que hacen. La clase ya no es monopolizada por el docente, sino que trata de provocar el surgimiento del sentido de las actividades de lectura y escritura: sus alumnos escriben textos porque se apropian de contenidos y modos de decir de un universo de textos previos (suyos y ajenos, leídos y producidos, enriquecidos no solamente con el dominio progresivo de los recursos de la lengua, sino también con aportes de índole cultural). En este sentido, y en el caso concreto de la escritura, los alumnos no solamente escriben para ser evaluados o calificados, sino para entender cómo se construyen los textos. Desde esta perspectiva, implementan ellos mismos estrategias de intervención sobre sus textos: toman decisiones, descartan, evalúan, prueban, deciden.

Otra de las ganancias de trabajar desde esta perspectiva es la oportunidad de leer y escribir diversos géneros que no se realizan siempre en textos prototípicos o estereotipados, lo que amplía la perspectiva cultural. La clase de lenguaje consiste, además de enseñar y aprender gramática, en contribuir a la construcción de referencias culturales. Se trata de ensanchar el horizonte cultural a través del trabajo sistemático en la interfaz léxico-gramática y a partir de buenos textos. En esta

concepción de la enseñanza, la lengua es efectivamente una técnica imprescindible, un saber que habilita un “hacer”, la construcción de un “decir”.

«Los géneros en la escuela se transforman y se desbordan.» (*ibid.*, p. 511). Esta observación de los autores que vengo citando supone que la identificación de las dimensiones o de los contenidos enseñables en torno a un género particular facilita su apropiación. Por otra parte, también señalan que:

«...el género es una herramienta en la construcción de las secuencias didácticas. Los conocimientos sobre el género permiten la evaluación de las capacidades iniciales del alumno, la opción de talleres de trabajo, de actividades escolares y de apoyos, así como la organización del conjunto de los módulos y de las actividades en una secuencia didáctica...» (*idem*)

El eje de la enseñanza, en síntesis, pasa a ser la diversidad textual y el hacer de los alumnos; el desarrollo de sus capacidades de comprensión y expresión discursivo-textuales, el aprendizaje de la lengua para dominar cada vez más el hacer con los signos y para leer el mundo y estar en él desde un horizonte cultural más enriquecido como efecto de su desarrollo personal.

Enseñar desde el género y no enseñar el género

Dado que los géneros de texto son construcciones histórico-culturales de saber hacer (técnicas) y saber actuar (social) en las que se inscriben o se desarrollan las actividades e interacciones colectivas, el trabajo con la lectura y la escritura tiene que empezar por considerar las condiciones de producción de los textos. Los textos, definidos desde la psicología del lenguaje (Bronckart, 2007), son «los correspondientes empíricos/lingüísticos de las actividades verbales de un grupo y un texto es el correspondiente empírico/lingüístico de una acción verbal dada».

En las clases no es necesario hablar en términos de “género”, sino de textos que materializan, concretizan, realizan usos singulares del lenguaje que son los géneros. Enseñar el género implicaría implementar un trabajo muy similar al que se hace cuando se procede por “tipos de texto”: se abordan desde categorías que componen una estructura, forzada a aparecer como constante (lo que, como vimos al describir los rasgos de un género, no es así), y se estudian por fuera de las prácticas reales de lenguaje. En este sentido, el alumno es inducido a reconocer (en la lectura) y a reproducir (en la escritura) categorías internas de una estructura, sin advertir que los usos del lenguaje son singulares, cambiantes, debido a las diferentes motivaciones por las que el hablante se expresa y por el grado de conciencia con que selecciona, organiza y usa los recursos de la lengua para decir. En resumen, la categoría “género de texto”, aunque teórica, es social y dinámica, por lo que es “contrafáctico” reducir la lectura y la escritura a una enseñanza forzada de formas de organizarse internamente un uso singular del lenguaje, tal como se enseña un tipo de texto. Proceder didácticamente de este modo es violentar la naturaleza del género, la dinámica intrínseca de la actividad verbal e inducir erróneamente a los alumnos a creer que es posible encontrar (en la lectura) y reproducir (en la escritura) categorías fijas con las que se realiza un género. Y, además, manejar como términos intercambiables, las expresiones “tipo” y “género”. A pesar de las intenciones declaradas en documentos curriculares (por ejemplo, Programa 2008 de Primaria) de enseñar desde el género, la propuesta de contenidos y la enseñanza en las clases siguen siendo por tipos de textos. En consecuencia, se procede escindiendo lo que por naturaleza funciona junto: las estructuras de la lengua, los contenidos expresados y los modos de decir.



Por el contrario, enseñar lengua desde el género supone una diferencia notable. En esta perspectiva, los textos se analizan en el marco de prácticas de uso del lenguaje, y no por fuera de ellas como en el caso de los tipos de texto; y la reflexión metalingüística es herramienta mediadora para entender contenidos temáticos y construir el sentido, tanto al leer como al escribir.

¿Qué gana el aprendizaje al trabajar de este modo? Los alumnos despliegan dos nuevas actividades de lenguaje: una al leer, que consiste en “desmontar” y entender una actividad de lenguaje previa y ajena, perteneciente a otro hablante; y otra (propia) al escribir en un nuevo contexto comunicativo, experimentando con los recursos de la lengua.

En ningún caso, enseñar lengua pasa por la propuesta de actividades absolutamente improductivas que insisten en estrategias, inferencias, clasificaciones de textos. Temas como estos no son contenidos para enseñar lenguaje ni lengua. Cualquier docente consciente de lo que hace y enseñando cualquier área del conocimiento, puede propiciar la activación de estrategias e inferencias, según los materiales, la naturaleza de las consignas que plantee a partir de ellos y los razonamientos que genere para aprender. Pero también puede ocurrir que un docente no logre que sus alumnos las desarrollen. En todo caso, no hay que ser tan



ingenuo de creer que las estrategias y las inferencias sean contenidos de lengua. No lo son. Las actividades de lectura y escritura a partir de textos diversos, como realizaciones de distintos usos singulares del lenguaje (o géneros textuales) se tienen que abordar de modo tal que los alumnos lectores puedan entender correctamente qué se dice y cómo se dice. Esto, dicho de manera muy resumida, exige que los textos...

«...deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura (...), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes, que involucran nociones estudiadas por diversas disciplinas...» (Riestra, 2007:193)

En otras palabras, diseñar el trabajo con los textos para permitir que los alumnos reconozcan y justifiquen quién habla, desde qué lugar social, con qué recursos de la lengua se construye ese lugar enunciativo, para generar qué efectos al decir de un modo particular.

Enseñar lengua desde el género lleva a incluir la reflexión metalingüística de modo sistemático, haciendo de la gramática una herramienta (Vygotski) para entender y hacerse entender o, lo que es lo mismo, para construir sentidos. El trayecto didáctico para alcanzarlo, tal como lo sugiere Dora Riestra, va de la toma de conciencia de la acción externa de la textualización, seguida de la construcción del sentido del texto y llega a la reflexión (y toma de conciencia mediante la enseñanza explícita) sobre la forma lingüística usada al decir (*ibid.*, p. 195). No está de más aclarar que aquí tampoco corresponde sostener en ningún caso (es decir, ante ningún género de texto) que determinadas construcciones o estructuras gramaticales o unidades léxicas son más esperables y, por lo tanto, abordables en determinados géneros y no en otros, tal como se ha procedido frecuentemente al enseñar a escribir tipos de texto. Sostener esta idea es desconocer la riqueza, la creatividad y la virtualidad compositiva de la dinámica discursiva, o sea, del decir de los hablantes. Todo género y, en consecuencia, todo texto, debe ser abordado desde su *singularidad*, como evidencia de que los hablantes proceden (consciente e inconscientemente) poniendo en acto atributos básicos del lenguaje humano: *creatividad, economía, situacionalidad e intencionalidad*.

Algunos ejemplos de géneros de texto para trabajar en la clase

Diseñar la enseñanza desde el género (aunque la palabra “género” no se use en la clase explícitamente) permite salirse del reduccionismo de los tipos de textos y, en particular, de los tres priorizados por el programa escolar vigente. No se trata de que el trabajo a partir de los géneros sea más moderno o mejor que las tipologías. Simplemente distinto. Y una diferencia sustancial es la de la apertura del espectro cultural de los alumnos: leen y escriben usos del lenguaje que trascienden

los prototipos (y los estereotipos), y encuentran sentido a las tareas que en la escuela les proponen desarrollar: leer y escribir para entender cómo se construyen los textos y los efectos de sentido.

¿Qué géneros de texto pueden frecuentarse en las clases, con distintos grados de profundización y duración en el marco de secuencias de aprendizaje? Prólogos, diarios de viaje, crónicas (deportivas, históricas), leyendas, mitos, anécdotas, humor, suspense, terror, reseñas, editoriales, ciencia ficción, chats, por citar algunos. 



Referencias bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication e dialogue*. Paris: Nathan Université.
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- BAJTÍN, Mijaíl M. (1990): “El problema de los géneros discursivos” en M. M. Bajtín: *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. México: Siglo XXI editores.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia (1999): “Types, modes et genres entre langue et discours” en *Langage et société*, N° 87, pp. 5-24. En línea: <http://syled.univ-paris3.fr/individus/sonia-branca/sb-pdf/intro-Branca-LS87.pdf>
- BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BRONCKART, Jean-Paul (2009): “Le langage au cœur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure” en *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, N° 3, pp. 31-62. En línea: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3b%20jean-paul%20bronckart.pdf
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSÓN VALLS, Amparo (2002): “Los géneros discursivos y las secuencias textuales” en *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, pp. 251-267. Barcelona: Ed. Ariel.
- CHARAUDEAU, Patrick (2012) “Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa” en M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato (eds.): *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, pp. 20-44. Madrid: Iberoamericana - Vervuert.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba. Colección Enciclopedia Semiológica.
- DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane (2010): “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito” en *Lenguaje*, Vol. 38, N° 2, pp. 497-527. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/774/77413255010.pdf>
- MARTÍ, Eduardo (2000): “El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski” en S. Aznar, E. Serrat (coords.): *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*, pp. 101-108. Barcelona: Universitat de Girona / Horsori Editorial.
- MIRANDA, Florencia (2011): “Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas” en D. Riestra (comp.): *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, pp. 116-125. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro; GEISE.
- RIESTRA, Dora (2010): “Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua” en *Co-herencia*, Vol. 4, N° 7 (Julio-Diciembre), pp. 185-199. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/774/77413255010.pdf>
- SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul (coords.) (2008): *Vigotsky hoy*. Madrid: Ed. Popular.
- VOLOSHÍNOV, Valentín N.; BAJTÍN, Mijaíl (1998): *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana*. Buenos Aires: Ed. Almagesto.