



Dora Riestra*

Enseñar los géneros textuales en las clases de Lengua y Literatura o en clases de Prácticas del Lenguaje

RESUMEN

El artículo aborda el concepto de género textual desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, cuya concepción epistemológica deriva de la noción de habla dialogal de Valentín Volóshinov, publicada en 1929 como *Marxismo y filosofía del lenguaje* (MFL).

En las instituciones escolares se espera que los profesores de Lengua y Literatura o de Prácticas del Lenguaje enseñemos a razonar en lengua materna.

Desde nuestra perspectiva didáctica proponemos el género textual como herramienta teórico-metodológica, definida por el uso social, que circula por las aulas como concepto desde el sentido común. En consecuencia, trataremos de revisar este concepto, para discutir y presentarlo teóricamente en la propuesta de enseñanza de los géneros textuales escolares.

A partir de nuestras investigaciones en didáctica de la lengua primera en los niveles de enseñanza primario, secundario y superior (Riestra, 2010, 2014, 2018), nos preguntamos cómo aprenden hoy los niños y los jóvenes a hacer textos en la escuela y encontramos que, generalmente, los docentes se basan tanto en divulgaciones de las teorías lingüísticas cognitivas como textualistas por lo que, los llamados tipos textuales o géneros textuales, en la práctica operan como descriptores lingüísticos abstractos.

* Profesora Titular Consulta de la Universidad Nacional de Río Negro. Categoría I del Programa de Incentivos a docentes investigadores. Profesora en Letras para la Enseñanza Media y Superior, Universidad Católica de Santa Fe (1969). Docteur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suiza (2004). Director: Jean-Paul Bronckart. Centre de recherches en épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale. Investigación actual: 40-B1035. "El género textual de la clase de Lengua y Literatura como forma de hablar y de transmitir los conceptos principales de la asignatura escolar". Correo electrónico: dora.riestra@gmail.com



Partir de la práctica del lenguaje para la enseñanza implica, además de reflexionar sobre la teoría, analizar nuestras propias acciones de lenguaje como docentes, es la propuesta didáctica que elaboramos para la formación docente.

Para estudiar la adopción y adaptación de los géneros textuales Bronckart (2007) introduce el concepto vygotkiano de desarrollo en la elaboración de secuencias didácticas.

Desde nuestra actividad de docencia sostenemos que es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua, por lo que proponemos la modelización de los géneros como tarea de investigación necesaria de la Didáctica de las Lenguas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Lengua ▪ géneros textuales ▪ teorías lingüísticas ▪ propuesta didáctica

TITLE

Teaching textual genres in Language and Literature classes or Language Practice classes

ABSTRACT

This paper addresses the concept of textual genre from the theoretical framework of sociodiscursive interactionism, whose epistemological conception derives from Valentin Voloshinov's notion of dialogical speech, published in 1929 as *Marxism and philosophy of language*.

In schools, it is expected that Language and Literature or Language Practices teachers teach reasoning in the mother tongue.

From our didactic perspective, we propose textual genre as a theoretical-methodological tool, defined by social use, which circulates in classrooms as a concept derived from common sense. Consequently, we will revisit this concept in order to discuss and present it theoretically in the proposal for teaching textual genres in schools.

Based on our research in first language didactics at the primary, secondary and higher education levels (Riestra, 2010, 2014, 2018), we wonder how children and young people learn to produce texts in schools today. We found that teachers generally rely on the circulation of cognitive and textualistic linguistic theories, causing so-called text types or textual genres to function as abstract linguistic descriptors in practice.

Starting from practice language for teaching implies not only reflecting on theory but also analyzing our own language actions as teachers. This is the didactic proposal that we developed for teacher training.

To study the adoption and adaptation of textual genres, Bronckart (2007) introduces the Vygotskian concept of development in the elaboration of didactic sequences.



From our teaching activity, we maintain that it is in the diversity of genres where all the teaching contents of a language are condensed. Therefore, we propose the modeling of genres as a necessary research task in Language Didactics.

KEYWORDS

Language teaching ▪ text genres ▪ linguistic theories ▪ didactic proposal

En este artículo abordamos el concepto de género textual que adoptamos desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, cuya concepción epistemológica deriva de la noción de *habla dialogal* de los lingüistas rusos de la década 1920-1930.

Es en el contexto de la revolución socialista que Valentín Volóshinov (1895-1936) delimitó y desarrolló en su tesis doctoral, publicada en 1929 como *Marxismo y filosofía del lenguaje*, el concepto de “género de la palabra”. Este concepto fue introducido a partir del análisis del diálogo de Lev Jakubinskij [Yakubinski] realizado y publicado en 1923.

El análisis de los géneros verbales o del habla cotidiana, publicado por Volóshinov en 1929 no tuvo la divulgación esperada y como muchos textos de la época sufrió un ocultamiento, debido al contexto político de la URSS. No obstante, en la primera década del siglo XXI, gracias a las investigaciones posdoctorales de lingüistas rusos, dirigidas por Patrick Sériot (2011, 2015) en el CRECLECO¹ de la Universidad de Lausana, Suiza, tuvimos acceso a textos de lingüistas traducidos del ruso al francés. A partir de estas publicaciones podemos sostener que Volóshinov en su obra está definiendo un concepto nuevo, que unas veces denomina “géneros de la vida cotidiana” (*zhítielskie zhanry*) y otras “géneros verbales de la vida” (*zhízniennye rechevye zhanry*). Según Ivanova (2010), en todos los casos la noción base es “género de la vida cotidiana (*ustóichivaia bytovaia situatsiya*)”. Por lo que podemos decir que se trata de los *géneros del habla, de la palabra o del lenguaje*.

Por otra parte, cabe señalar que las traducciones al castellano de Volóshinov vuelcan el término “géneros discursivos” y, según los lingüistas rusos, el término “discurso” no existe en esa lengua.

Otro lingüista ruso más divulgado en la Francia del 68, Mijaíl Bajtín, fue traducido al francés, por la búlgara Julia Kristeva, lo que produjo el efecto multiplicador de un equívoco nocional y conceptual. Sin dudas, hoy podemos sostener que las diferencias conceptuales entre géneros discursivos y géneros textuales derivan de la definición epistemológica del objeto de estudio: se estudia el discurso o se estudia el habla/texto, como dos objetos diferenciados.

1. Centre de recherches en épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale (Centro de investigaciones en epistemología comparada de la lingüística de Europa central y oriental).



En este sentido, el concepto adoptado por Bronckart (1997, 2004, 2007) como “género textual” proviene del género de la palabra o del género del lenguaje, por lo que el interaccionismo sociodiscursivo está basado en los desarrollos de Volóshinov, cuya confirmación puede constatarse a través de estudios históricos y epistemológicos como los de Bronckart y Bota (2011) y Tylkowski (2012).

La concepción de género de la palabra o del lenguaje es un concepto más amplio que el de género del discurso o discursivo, ya que no refiere a las construcciones lingüísticas determinadas ni a la delimitación formal de las construcciones sociales, sino a las formas de hablar/comunicar/decir según los ámbitos sociales, concretamente. En la vida cotidiana, las formas sociales de decir se nos imponen como textos, discursos, enunciados, según los ámbitos a los que pertenecemos, Volóshinov los denomina géneros por su carácter generador del lenguaje humano en la comunicación concreta.

Desde nuestra perspectiva docente, las preguntas que nos hacemos son: ¿cuáles son los géneros que enseñamos en la escuela? ¿Para qué los enseñamos? ¿Cómo los enseñamos? Las respuestas nos señalan una posible reflexión didáctica.

De aquí proviene el término adoptado didácticamente como *género textual* que fuera desarrollado por el interaccionismo sociodiscursivo en las contribuciones teóricas de Bronckart (1997, 2007), Schneuwly (1994) y Dolz-Mestre y Schneuwly (1999).

ENSEÑAR A TEXTUALIZAR Y A REFLEXIONAR METALINGÜÍSTICAMENTE

Si las formas sociales de decir nos surgen en la vida cotidiana como textos, discursos, enunciados, según los ámbitos a los que pertenecemos, se trata de pre-constructos sociales en los que nos inscribimos para interactuar verbalmente.

Pero, así como no inventamos los géneros, sí inventamos los textos y podemos mezclar formas de hablar conocidas, fórmulas aprendidas en alguna situación de interacción familiar o social determinada. Esos textos extra y pre-escolares van conformando nuestros tipos discursivos, es decir, según Bronckart (2013), se trata de nuestros formatos discursivo-textuales automatizados, del orden del contar y del orden del exponer (de forma autónoma y de forma implicada), son las operaciones socio-discursivas con las que contamos al ingresar en el espacio público formativo de la escuela primaria y se irán desarrollando a lo largo de nuestras vidas.

En las instituciones escolares se nos impone enseñar a razonar en lengua materna, es lo que esperan de nosotros como profesores de Lengua y Literatura o de Prácticas del Lenguaje.

Si desde esta perspectiva el género textual puede definirse solo en y por el uso social, se trata de un concepto que circula por las aulas a partir del sentido común, por lo que trataremos de revisitarlo para discutirlo y revisarlo teóricamente en lo que respecta a la enseñanza de los géneros textuales escolares.

En primer lugar nos preguntamos cómo aprenden hoy los niños y los jóvenes a hacer textos en la escuela.



EL TRAYECTO DIDÁCTICO DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Partiendo de nuestras investigaciones en didáctica de la lengua primera en los niveles de enseñanza primaria, secundario y superior (Riestra, 2010, 2014, 2018), observamos que las descripciones técnicas de los docentes, por lo general, se basan en divulgaciones de las teorías lingüísticas cognitivas y textualistas y, en consecuencia, los llamados tipos textuales o géneros textuales como objetos a ser enseñados, en la práctica operan como descriptores didácticos abstractos. No es el mismo conocimiento reconocer características textuales que producir textos con unas determinadas características. Con las investigaciones llevadas a cabo pudimos observar que los efectos de las divulgaciones teóricas en la enseñanza no han tenido eficacia en el nivel praxiológico, es decir, las producciones textuales de los estudiantes que concluyen la escolaridad básica obligatoria (primaria y secundaria) no son las esperadas por sus docentes; en consecuencia, en la universidad surgieron asignaturas como la llamada alfabetización académica o denominaciones similares de re-enseñanza de la lectura y la escritura (Riestra, 1997, 2006).

Por otra parte, observamos que la concepción de lenguaje más o menos estabulizada que circula en los procesos de formación docente y, por consiguiente, en las clases de lengua y literatura, no considera la importancia del desarrollo en una actividad de lenguaje que incluye la exposición oral, la lectura y la escritura como actividades a ser enseñadas. Si la práctica de enseñanza es prescriptiva y busca objetivar características abstractas, a partir de las descripciones (las tipologías textuales), observamos que no incide en la capacidad de escribir de los alumnos, cuyos textos, como objetos empíricos, lo manifiestan.

El aporte de la referencia teórica de Valentín Volóshinov con el enfoque metodológico desarrollado en *Marxismo y filosofía del lenguaje* puede contribuir a la comprensión del fenómeno de los géneros textuales y, sobre todo, a la inversión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área que nos ocupa, la didáctica de la lengua, partiendo de la práctica del lenguaje; asimismo, la posibilidad de reflexionar sobre la teoría para analizar nuestras propias acciones de lenguaje como docentes, ha sido la propuesta didáctica que elaboramos y hemos transmitido en la formación de grado universitario y en institutos de formación docente.

QUÉ SIGNIFICA EL LENGUAJE COMO ACTIVIDAD

En la tradición rusa, el habla dialogal natural se consideró y estudió como diferente del habla/lenguaje literario y fue Baudouin de Courtenay (1845-1929) quien iniciara esta tradición. El concepto de habla proviene del concepto de *actividad de lenguaje* que este lingüista desarrollara a partir de un abordaje psicosocial del lenguaje y la lingüística como campo de conocimiento.

La concepción de funcionalidad, ligada al concepto de lenguaje, con el sentido que le diera Humboldt, en relación con la diversidad funcional y la afirmación sobre el mismo valor atribuido a todos los idiomas es el concepto que vale la pena revisar.



En el contexto de la URSS de los años 1920-1930, Lev Jakubinskij, alumno de Baudoin de Courtenay, en un artículo de 1923 (*Sobre el habla dialogal*) realizó el primer análisis formal del habla en el sentido práctico de “forma vivida”, como lo explica Ivanova (2010, en Jakubinskij, 2015), al analizar el concepto de habla dialogal en relación con la “forma del enunciado”, un principio que retomará en su tesis Volóshinov (1929/2009), alumno de Jakubinskij en sus estudios doctorales y que él mismo sintetiza como filósofo: “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación verbal y no en un sistema lingüístico abstracto de formas ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (p. 153).

El hacer verbal o práctica/actividad de lenguaje es de orden praxiológico, un saber hacer, diferente del conocimiento gramatical y/o lingüístico. En cambio, el conocimiento gramatical es del orden del conocer técnico, un saber epistémico. He aquí el nudo del problema didáctico como problema epistemológico: ¿por dónde empezar la enseñanza de una lengua? ¿Qué objeto de conocimiento deben abordar nuestros alumnos en primer lugar? Se trata de enseñar a hacer textos o enseñar a caracterizar textos como disyuntiva didáctica que se desprende de la opción teórico-epistemológica asumida por cada enseñante, la práctica social de referencia (el género) o la descripción lingüística o gramatical de la lengua.

Desde mi perspectiva didáctica (Riestra, 2010, 2015), un orden metodológicamente fundamentado a partir de un enfoque descendente del estudio del lenguaje, como el propuesto por Volóshinov, debe ser el siguiente:

- 1) formas y tipos de interacción verbal en relación con las condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos de algunas acciones verbales en íntima relación con la interacción, cuyos elementos son esos enunciados, o sea, los géneros de acciones verbales, determinados por la interacción verbal en la vida y en la creación ideológica; 3) de allí una revisión de las formas de lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (MFL, versión castellana, 2009, pp. 153-154; versión francesa, 2010, p. 321).

Si “la situación social inmediata y el ambiente social son los que determinan la estructura del enunciado” (MFL, 2009, p. 301), las leyes de la generación lingüística son sociológicas y no pueden desvincularse de la actividad de los hablantes. Las ideas son necesariamente signos de las entidades referidas. Esos “signos ideas” no emanan de una conciencia individual, son productos de la interacción social, están condicionados por la interacción, siempre tienen un estatus dialógico, se inscriben en un horizonte social y apuntan a un auditorio social. Por eso toda palabra tiene dos caras, una es aquella de quien proviene y la otra es aquella hacia quien está dirigida (autor y destinatario).

En síntesis, para Volóshinov “la conciencia individual está llena de signos. La conciencia se vuelve consciente cuando el contenido ideológico (semiótico) se llena, esto ocurre en el proceso de interacción social” (MFL, 2009, p. 28). Lo reitera el autor de este modo: “las leyes de la refracción ideológica de la existencia en el



signo y en la conciencia, sus formas, el mecanismo de esta refracción deben estudiarse a partir de lo material que es la palabra” (MFL, 2009, p.143).

Bronckart (2007) transpuso didácticamente la noción de Volóshinov, al afirmar que los textos o enunciados, como acciones y productos de la actividad verbal, comentan las actividades no verbales. Es en la interacción verbal que surgen los géneros textuales que son socialmente “adoptados y adaptados” en cada situación comunicativa particular. Define de este modo cómo se produce el proceso, entre los modelos de géneros disponibles en una comunidad verbal:

el agente *adopta* un modelo de género que le parece pertinente para las propiedades globales de la situación de acción, *adapta* ese modelo a las propiedades particulares de esa misma situación y produce un nuevo texto que presentará las marcas del género elegido y las del proceso de adaptación a las particularidades de la situación.

Este mecanismo de adopción/adaptación permite el despliegue de las *mediaciones formativas*. El agente progresa en el conocimiento de los géneros, con sus propiedades lingüísticas y sociales, se inserta en las redes de las significaciones colectivas cristalizadas en los modelos preexistentes, aprende a situarse en ellos, a analizarlos y a organizarlos [...] Como hemos visto, los géneros combinan modos de estructuración particularmente heterogéneos, por lo cual nunca pueden ser enteramente definidos por un conjunto dado de unidades y de reglas lingüísticas. Estas operaciones y reglas solo existen en niveles infraordenados respecto de la unidad texto, y nosotros le otorgamos un papel más importante a uno de esos niveles, llamado también “modo de enunciación”, que calificamos de *tipo de discurso* (p. 81).

LA MODELIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS GÉNEROS TEXTUALES ESCOLARES

El orden metodológico (descendente) basado en el método de Volóshinov para estudiar la adopción y adaptación de los géneros que propone Bronckart (2007) se apoya en el concepto vygotskiano de desarrollo de los estudiantes concretos (*desarrollo real*) y el nivel institucional (*desarrollo potencial*).

Los géneros textuales orales y escritos son el objeto a ser enseñado y el concepto que nos orienta es el de *desarrollo próximo*, el máximo posible de cada individuo en ese momento.

En la escuela enseñamos o debemos enseñar:

- a) *los géneros textuales escritos cotidianos* (saludos, notas, solicitudes de atención pública, reclamos, etc.), como *los géneros de uso formal académico institucional* (informes, monografías, ensayos, artículos).

Entre *los géneros orales de cortesía para la convivencia* (los turnos en el debate, la exposición oral ante un grupo), así como la lectura de los



géneros de los medios de comunicación masiva (programas de radio y tv, grupales de discusión de cuestiones públicas, programas de conducción individual de juegos y de política), análisis de los noticieros, incluyendo los géneros periodísticos (notas de opinión).

- b) *los géneros literarios transmisores de identidad cultural* que son los tres géneros clásicos (lírica como poesía, épica como novela y cuento, drama como teatro en comedia y tragedia), es decir, los géneros literarios son las obras de arte que, en la mayoría de los casos, solamente se conocen en el tiempo de la escolaridad obligatoria, por lo que la selección literaria puede contribuir en la constitución identitaria de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Vygotski (1998), la inclusión de un signo en cualquier proceso remodela toda la estructura de las operaciones psicológicas, así como la inclusión de una herramienta remodela toda la estructura de una operación de trabajo (p. 37).

Asimismo, Schneuwly (1994) tomó el concepto de herramienta y desarrolló la idea metafórica de género como (mega)herramienta para actuar en situaciones de prácticas del lenguaje.

Una de las particularidades de este tipo de herramienta –como de otras– es que es un elemento constitutivo de la situación: sin novela, por ejemplo, no hay lectura ni escritura de novela. [...] El dominio de un género nos parece, pues como co-constitutivo del dominio de situaciones de comunicación.

En una dirección descendente de lo social a lo individual, Schneuwly (1994) sostuvo que todo género es definido por tres dimensiones esenciales: 1) los contenidos que son (se transforman en) decibles a través del género mismo; 2) la estructura (comunicativa) particular de los textos pertenecientes al género; 3) ciertas configuraciones específicas de unidades lingüísticas, señal clara de la posición enunciativa del enunciador y de los grupos particulares de secuencias textuales y de tipos discursivos que forman su estructura.

Las secuencias didácticas como dispositivos metodológicos se organizan a partir de los géneros modelizados, en el carácter de herramientas del desarrollo de los alumnos en sus razonamientos y capacidades discursivo-textuales.

La modelización de los géneros textuales consiste en investigar las posibilidades que cada género como mega-herramienta contiene en sus tres dimensiones; la modelización apunta a realizar secuencias didácticas con los contenidos a ser enseñados en función del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales.

Dolz-Mestre y Schneuwly (1999) afirman que la diferencia entre lo posible y lo realizado aparece como un potencial de desarrollo, comúnmente llamado zona de desarrollo próximo, sobre la que se puede basar la acción didáctica. El análisis de la aplicación de una secuencia didáctica también les permitió ver una característica a menudo descuidada de la zona de desarrollo próximo: esta no constituye una especie de característica inherente al individuo, sino que es el resultado de



un campo de tensión positiva creado para la misma actividad didáctica –tarea de escritura, elementos de conocimiento transmitidos, situación interactiva– y, a la vez, el campo donde puede desarrollarse esta actividad.

EL TRAYECTO DIDÁCTICO DE *USO-SENTIDO-FORMA*

Desde nuestra actividad de docencia e investigación (Riestra 2006, 2015), sostenemos que es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua, por lo que la modelización de los géneros resulta una tarea de investigación necesaria de la Didáctica de las Lenguas (Riestra 2010).

En esta perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo hemos elaborado un trayecto didáctico, basado en el análisis descendente de Volóshinov para abordar la actividad de enseñanza de cada género, tanto en la lectura como en la escritura de los textos, que esquematizamos de la siguiente manera:

- 1) Tratamiento comunicativo: USO
- 2) Tratamiento temático: SENTIDO
- 3) Tratamiento lingüístico: FORMA

Estos tres niveles enfocan los aspectos del género, que es el organizador de las secuencias didácticas para la enseñanza de las lenguas. Esta concepción de secuencia didáctica organizada a partir de un género textual nos permite articular *los conocimientos praxiológicos*: el hacer textual desde el contexto, los destinatarios y la finalidad del texto (uso), en consecuencia, el texto es construido coherentemente en su progresión temática (sentido) y *los conocimientos epistémicos*: las tareas de la gramática estipuladas por De Mauro (2005) para abordar el análisis (forma). Este lingüista propone las tareas de los aparatos gramaticales de las lenguas (desinencias, pronombres personales y demostrativos, deícticos y adverbio) de la siguiente manera, en un orden descendente desde el contexto del signo lingüístico:

- 1) llevar a la forma del signo lingüístico y hacer explícita la relación entre *enunciado-signo-situación* que orientan la comprensión.
- 2) Reforzar la cohesión de las partes (morfos) que componen el signo (concordancia).
- 3) La división de las clases de palabras o partes del discurso como redundancias que facilitan la comprensión. Para De Mauro las lenguas son códigos creativos con significados que se extienden y amplían, por lo que no son códigos completamente calculables, cada uno se va diversificando en su ambiente y en relación con su tradición.

Desde una perspectiva humboldtiana, el lingüista italiano sostiene que la creatividad y la indeterminación semántica son las características de todas las lenguas.



Nuestro trayecto didáctico, como puede observarse, tiene una dirección desde lo global hacia lo local y es presentado a los alumnos de acuerdo con sus capacidades adquiridas, por lo que la progresión apunta siempre a la textualización oral y escrita, seguida de la reflexión metalingüística, aunque es preferible mantener el término más preciso de reflexión gramatical. En este sentido, es importante considerar el papel de las consignas de tareas como medio de comunicación entre el o la docente y sus alumnos.

REFERENCIAS

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. París: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra et al., *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE.
- Bronckart, J.-P. y Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une es-croquerie et d'un dellire collectif*. Ginebra: Droz.
- De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Dolz-Mestre, J. y Schneuwly, B. (1999). À la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. En J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi y G. Sales Cordeiro, *Pratiques langagières et didactique des langues* (pp. 165-190). Ginebra: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ivanova, I. (2012). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole*. Lausana: Lambert Lucas.
- Jakubinskij, L. (2015). *Sobre a fala dialogal* (I. Ivanova, ed.). San Pablo: Parábola.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial UNRN.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En D. Riestra (comp.). *Saussure, Volóshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (primer semestre 2015). El contexto y la obra de Volóshinov –las controversias ideológicas– casi un siglo después. *Saga Revista de Letras*, (3).
- Riestra, D. (2018). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista da Anpoll*, 51(2), 44-57, Florianópolis. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>
- Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.



- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. En Y. Reuter (ed.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Berna: Lang.
- Sériot, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtín. En D. Riestra. (comp.), *Saussure, Volóshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sériot, P. (2011). *Russie, linguistique et philosophie*. Lausana: Cahiers de l'ILSL.
- Sériot, P. (2015). *Volosinov e a filosofia da linguagem*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Tylkowski, I. (2012). *Voloshinov en contexte. Éssai d'épistémologie historique*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Volóshinov, V. (1929/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Volosinov [Volóshinov], V. (2014). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Vigotski, L. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

Recepción: 12/04/2023

Aceptación: 04/06/2023

