

Textos y dispositivos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto universitario

Florencia Miranda

florenciamiranda71@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y CLUNL (Portugal)

María Lorena Pafumi

mlpafumi@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

1. Introducción

El objetivo principal de nuestro trabajo es presentar un dispositivo de enseñanza que estamos desarrollando e implementando para la didáctica de las lenguas extranjeras (o no maternas) en contexto universitario. El desarrollo de este dispositivo -que, como veremos, llamamos “unidad didáctica sistémica”- forma parte del Proyecto de investigación titulado “*Interacción discursiva, géneros textuales y dispositivos didácticos en el campo de las lenguas extranjeras*”, acreditado por (y radicado en) la Universidad Nacional de Rosario. En este trabajo presentamos brevemente las características de la propuesta de intervención didáctica desarrollada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de grado y posgrado en nuestra institución.

En primer lugar, describiremos de forma sintética algunas características de los espacios institucionales de intervención. Estos son el *Departamento de Idiomas Modernos* y el *Área de Extensión y Posgrado* de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. En segundo lugar, explicitaremos las nociones de texto y de género textual que asumimos para el desarrollo de nuestra propuesta de intervención. En tal sentido, mostraremos y fundamentaremos nuestra adhesión a las concepciones del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2013, entre otros). Finalmente, presentaremos el dispositivo, señalando sus principales características y ejemplificaremos su uso en dos situaciones de enseñanza

de lenguas: una materia de Italiano para carreras de grado y un seminario de portugués para carreras de posgrado.

2. El contexto de intervención

2.1. El Departamento de Idiomas Modernos: las lenguas para las carreras de grado de toda la Universidad

El Departamento de Idiomas Modernos (DIM) nace en la década del '70 como un departamento de la Universidad Nacional de Rosario. Desde su creación, funciona en la Facultad de Humanidades y Artes y recibe estudiantes de todas las facultades de la Universidad. Desde 1999, forma parte de la Escuela de Lenguas.

Actualmente se dictan cursos de: alemán, árabe, armenio, catalán, chino, croata, francés, guaraní, hebreo, inglés, italiano, japonés, portugués, qom, quechua, mocoví, ruso, vasco y, además, comisiones orientadas a carreras específicas (italiano para Arquitectura; inglés para Gestión Cultural; alemán, francés e italiano para las Carreras de Música).

Es importante señalar que en el DIM la enseñanza de estos idiomas estaba, hasta hace poco tiempo, centrada en la lecto-comprensión, es decir que se privilegiaba el desarrollo de la capacidad de lectura de textos académicos. Desde hace algunos años, se trabaja en un nuevo abordaje de prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras manteniendo el foco en la actividad académica, pero dando espacio al desarrollo de las capacidades de comprensión y producción escrita y oral de géneros académicos de uso frecuente.

Tradicionalmente, se trabajaban textos académicos-científicos de diferentes campos con predominio de artículos y ensayos. El foco estaba puesto en el “texto sin contexto” (o con escasa consideración del contexto), en el léxico y la gramática¹⁵. Actualmente, y desde la perspectiva interaccionista, proponemos desarrollar capacidades de acción, lingüísticas y discursivas para participar en actividades académicas (universitarias). Los textos que se trabajan hoy son académicos-científicos de diferentes campos y asociados a prácticas diversificadas. El abordaje es siempre situado en su

¹⁵ La noción de “texto sin contexto” remite a la idea de que un texto constituye una serie de enunciados o frases conectados por mecanismos exclusivamente lingüísticos. Esta concepción se opone a la noción de “texto en situación”, que es la que, como veremos, asumimos en nuestra propuesta. Para una discusión sobre las concepciones de texto, ver Miranda (2010).

contexto de producción/circulación. El foco está puesto en la práctica sociohistórica, en la interacción discursiva y en los textos de géneros diferentes (contextualizados). En este sentido, entendemos el léxico y la gramática como saber técnico, necesario para la comprensión y producción textual, pero insuficiente en sí mismo. Veremos esto mejor en los próximos apartados.

2.2. El Área de Extensión y Posgrado de la Escuela de Lenguas: los Seminarios de Lenguas Extranjeras, acreditables para Carreras de Posgrado

Desde el año 2016, la Escuela de Lenguas ofrece seminarios de lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano y portugués) para las carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario.

Años antes de la organización de estos seminarios, la Escuela solo tomaba exámenes a estudiantes de carreras de posgrado que quisieran acreditar sus conocimientos en lenguas extranjeras. Sin embargo, desde las propias Carreras de posgrado se fue identificando la necesidad de dictar una formación específica para el nivel de posgrado, ya que sus estudiantes no siempre contaban con preparación específica en lenguas.

Actualmente, estos seminarios reciben estudiantes de carreras de posgrado de toda la universidad, incluyendo estudiantes locales y también de otros países. Así, eventualmente se conforman grupos de estudiantes que comparten la misma carrera de posgrado, aunque también es posible que en un mismo seminario participen estudiantes de diferentes carreras.

En el caso de estudiantes de la misma carrera, se pueden trabajar problemáticas afines a los intereses del grupo. De este modo, por ejemplo, hemos dictado seminarios exclusivos de portugués, francés o inglés para estudiantes del Doctorado en Educación o del Doctorado en Lingüística y Lenguas, y eso ha permitido ir elaborando materiales y propuestas orientadas hacia sus intereses disciplinares.

Por su parte, en el caso de los seminarios en los que se mezclan estudiantes de diferentes carreras (algo más próximo de lo que sucede en la oferta de lenguas para las carreras de grado), el desafío es encontrar los puntos de contacto en las necesidades de formación lingüística de estudiantes de posgrado que no comparten un mismo interés en la disciplina. En todo caso, ese desafío nos permite profundizar en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias, que toman como eje común las prácticas socio-discursivas asociadas a la formación del nivel de posgrado.

3. La noción de texto y de género textual en la perspectiva interaccionista sociodiscursiva

“Texto” y “género textual” son dos términos que están presentes en diversas corrientes de estudio y de intervención en didáctica de las lenguas. Sin embargo, la conceptualización de estas nociones no puede considerarse estable y consensual. Esto explica, entre otras cosas, que aunque en el DIM históricamente se haya trabajado con “textos” (y así lo planteaban los programas y sus docentes), los objetos de estudio en esas clases de las primeras décadas del Departamento (los “textos sin contexto”) no sean exactamente los mismos objetos que proponemos estudiar hoy (“los textos en situación”).

No nos detendremos aquí en un desarrollo profundo de las diferentes concepciones de “texto” y de “género” que se aportan desde distintos marcos teórico-epistemológicos. Proponemos, por el contrario, explicitar las nociones que movilizamos en nuestra propuesta de intervención didáctica actual.

Asumiendo una perspectiva interaccionista sociodiscursiva (en la línea de Bronckart 1997, 2013, 2017; Dolz et al. 2009, entre otros), consideramos que los textos constituyen unidades de la interacción (o de la comunicación) lingüística en las que las lenguas se materializan. En este sentido, un texto es un objeto semiótico complejo, producido por uno o más sujetos en una determinada situación de acción de lenguaje socio-históricamente localizada, en el que se movilizan recursos de, al menos, una lengua natural. Esta producción puede ser oral, escrita o multimodal. En cualquier caso, dado que cada texto es producto de una situación, este objeto debe ser entendido siempre como un objeto semiótico socio-históricamente situado (Miranda, 2010, 2023).

Desde la perspectiva interaccionista a la que adherimos, la producción de un texto implica un procedimiento doble de adopción y adaptación de un “modelo de género”. Específicamente, y según lo describe Bronckart (2004), en la producción de cualquier texto, se *adopta* un modelo de género entre los disponibles en el reservorio social al que llama, a partir de Genette (1982), “architexto”, pero ese modelo se *adapta* a las características particulares de la situación de acción de lenguaje (o situación comunicativa). Ese procedimiento permite la producción de un texto que, siendo siempre singular, presenta rasgos asociados a un género textual social e históricamente constituido.

Por su parte, en el proceso de comprensión textual, el género es también una categoría de fundamental relevancia. En este sentido, podemos decir retomando a Rastier (2001, p. 269) que “un texto del cual desconocemos el género parece un juego cuyas reglas desconocemos”¹⁶. Es decir, la identificación del género textual es un procedimiento necesario para la comprensión de cualquier texto singular.

Para definir concretamente qué entendemos por “género textual” en la perspectiva interaccionista, podemos retomar la conceptualización presentada en Miranda (2012), que distingue tres dimensiones implicadas en la noción de “género”, una *dimensión psico-cognitiva* (entendiendo a los géneros como “instrumentos”, en el sentido vygotskiano dado por Schneuwly 1998), una *dimensión socio-histórica y cultural* (ya que se trata de productos elaborados en determinados momentos históricos por ciertos grupos sociales), y una *dimensión semiótica* (dado que constituyen configuraciones de opciones semiolingüísticas relativamente estabilizadas que conforman “formatos textuales” reconocibles por sus rasgos). Considerando esta última dimensión, es posible identificar características verbales y no verbales específicas de cada género textual, aunque no se trata de rasgos exclusivos de cada género, ni son históricamente fijos (ver Miranda, 2010).

En la didáctica de las lenguas de raíz interaccionista, los textos y los géneros textuales son objetos considerados centrales para el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Así, Bronckart y Dolz (2007, p. 158) señalan que “la finalidad de la enseñanza de lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social y comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global”.

En este sentido, consideramos que la enseñanza de lenguas en contexto universitario debe organizarse en torno a géneros y textos empíricos propios de la actividad académica y científica. No se trata de excluir por completo otras prácticas sociales (no académicas) de nuestras clases, pero sí creemos que tomar como eje central de la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito universitario (de grado y posgrado) la propia práctica académica es beneficiosa para el desarrollo de las capacidades de lenguaje de los y las estudiantes. Esto sucede porque mantenerse dentro del

¹⁶ En el original: “*Un texte dont on ne connaît pas le genre semble un jeu dont on ne connaît pas les règles*”.

marco socio-institucional académico permite entrar en contacto con los usos reales de las lenguas y poner a los y las estudiantes en situaciones concretas de utilización de las lenguas.

Considerar la actividad académica como espacio de organización del *currículum*, nos confronta, además, con la necesidad de trabajar con géneros que no son exclusivamente escritos. Por lo que la propuesta didáctica no puede limitarse al abordaje exclusivo de la lecto-comprensión.

Finalmente, desde nuestra mirada, importa señalar que la didáctica de las lenguas que asumimos entiende los textos como objetos empíricos necesarios para el estudio de las lenguas, pero los textos no son simples unidades “de lengua” ni meros pretextos para introducir contenidos gramaticales. Así, el trabajo sobre la textualidad se presenta como necesario no solo para comprender aspectos lingüísticos, sino también para comprender la relación de los textos con sus contextos de producción, circulación y recepción.

4. Presentación y descripción del dispositivo “unidad didáctica sistémica”

En el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo se han propuesto algunos dispositivos didácticos que han ido demostrando buenos resultados en la enseñanza de las lenguas. En concreto, podemos mencionar los “*modelos didácticos de géneros*” (De Pietro y Schneuwly, 2003), que son necesarios, a su vez, para la elaboración de “*secuencias didácticas*” (Dolz y Schneuwly, 1996; Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004, entre otros) y los “*itinerarios*” (Dolz, Lima, y Zani, 2020). En estos dispositivos, los textos y los géneros textuales se sitúan en un lugar central. En concreto, se trata de dispositivos que toman como eje el trabajo profundo y sistemático sobre *un* género textual¹⁷.

En el caso de nuestra propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras, observamos la necesidad de abordar *varios* géneros en el mismo dispositivo, ya que tomamos como punto de partida (y eje organizador) una *práctica social*, en lugar de un género textual.

Entendemos la noción de “práctica social” en el sentido en que Giddens (1995, p. 40) se refiere a las actividades humanas sociales como sucesos que se auto-reproducen, que son recursivas y a las cuales los individuos no les dan nacimiento, sino que las recrean. Estas prácticas sociales

¹⁷ El germen de nuestra propuesta se puede encontrar en Miranda (2005), un trabajo inédito presentado en el 6° *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, que planteaba la necesidad de contar con una “secuencia didáctica” que permitiera abordar un conjunto de géneros y no solo un único género textual.

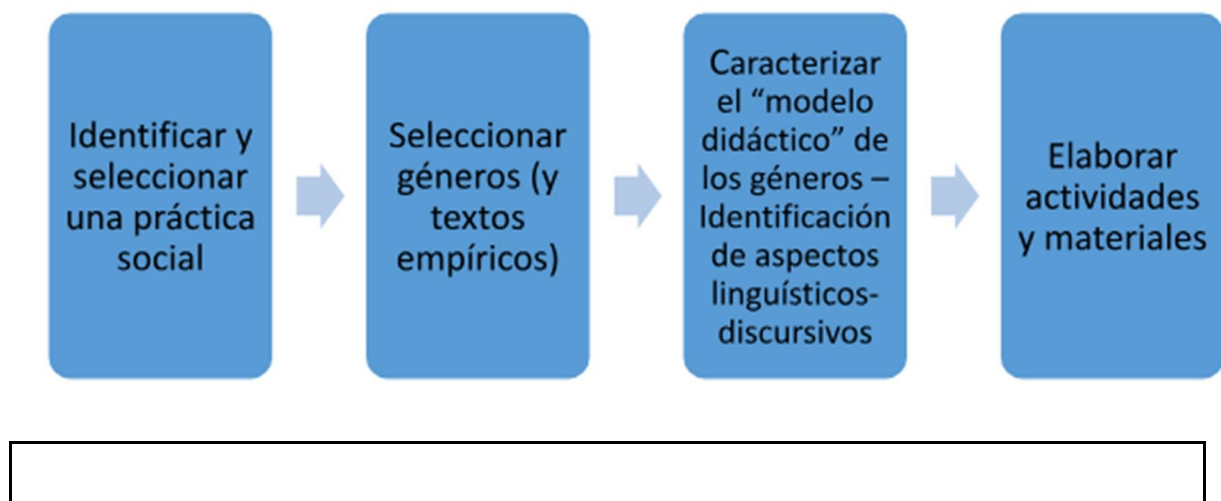
recurrentes nos permiten organizar la tarea didáctica orientada hacia acciones a las que pueden estar vinculados (o asociados) diferentes géneros textuales.

El dispositivo que llamamos “unidad didáctica sistémica” (UDS) propone organizar un conjunto de contenidos lingüísticos-discursivos-textuales a partir de la identificación de una práctica social adecuada a los objetivos de enseñanza de la lengua en cuestión. Es importante mencionar que la práctica social, los géneros textuales y los contenidos lingüísticos-discursivos-textuales seleccionados conforman una unidad sistémica, en el sentido en que todos los componentes están vinculados entre sí, es decir, son elementos de un “sistema”.

En tal sentido, proponemos una serie de acciones que son necesarias para la elaboración de una UDS, a saber:

1. **Identificar y describir una práctica social.** Esta práctica debe ser adecuada al nivel y a la situación de enseñanza-aprendizaje. La práctica seleccionada debe estar vinculada a objetivos previamente definidos y ser acorde a las características del grupo de estudiantes.
2. **Seleccionar un conjunto de géneros diversos vinculados a esa práctica.** Es decir, identificar qué géneros pueden trabajarse, con qué objetivos y con qué grado de profundidad. Esto implica definir, por ejemplo, si un género será abordado para desarrollar capacidades de comprensión y de producción textual o solo para la comprensión.
3. **Caracterizar el “modelo didáctico” de cada género** (Schneuwly & De Pietro 2003). En concreto, así como es necesario contar con un modelo didáctico del género para trabajar en una “secuencia didáctica”, también para el abordaje de géneros en una UDS será necesario contar con una descripción de las características enseñables del conjunto de géneros seleccionado.
4. **Elaborar actividades y materiales didácticos para trabajar aspectos situacionales y lingüístico-discursivos de cada texto/género.** Esta tarea se impone desde el momento en que aceptamos que una enseñanza situada no puede contar siempre con materiales didácticos previamente elaborados. En efecto, no vamos a encontrar un libro didáctico que se ajuste completamente al diseño de la UDS que proponemos en cada caso. En tal sentido, el dispositivo exige elaborar materiales y diseñar actividades de explotación textual que sean adecuadas a los objetivos y al nivel del curso.

En el esquema 1 sintetizamos las etapas de elaboración de una unidad didáctica sistémica, de acuerdo a la propuesta que acabamos de detallar.



Esquema 1: Elaboración de una Unidad didáctica sistémica

5. Características del dispositivo “unidad didáctica sistémica”: dos ejemplos

El dispositivo se organiza en una unidad temática y se estructura en una red de contenidos, textos y actividades, que incluye también relaciones jerárquicas y secuenciales. Como dijimos, partimos de la elección de una práctica social y desde allí seleccionamos un conjunto de géneros textuales asociados a esa práctica. Algunos géneros se abordan para desarrollar las capacidades de comprensión (escrita, oral o multimodal) y otros se abordan para desarrollar, además de la comprensión, capacidades de producción (oral, escrita o multimodal).

Este dispositivo es adaptable a diferentes presupuestos de tiempo y distintos contextos de enseñanza e implica la producción propia de actividades de explotación didáctica de textos auténticos.

A continuación mostraremos un panorama de los ejes de la propuesta que implementamos y de los dispositivos que diseñamos para nuestra realidad. Se trata de una situación de enseñanza de italiano para el nivel de grado y de portugués para el nivel posgrado, ambos casos implementados en la Universidad Nacional de Rosario.

5.1. Ejemplo 1: italiano para nivel de grado

La materia “Italiano”, del Departamento de Idiomas Modernos de la Escuela de Lenguas tiene una carga horaria de 90 horas anuales, distribuidas en 3 horas semanales y se desarrolla en modalidad presencial. Esta materia se ofrece, en dos niveles anuales, para todos los estudiantes de la UNR.

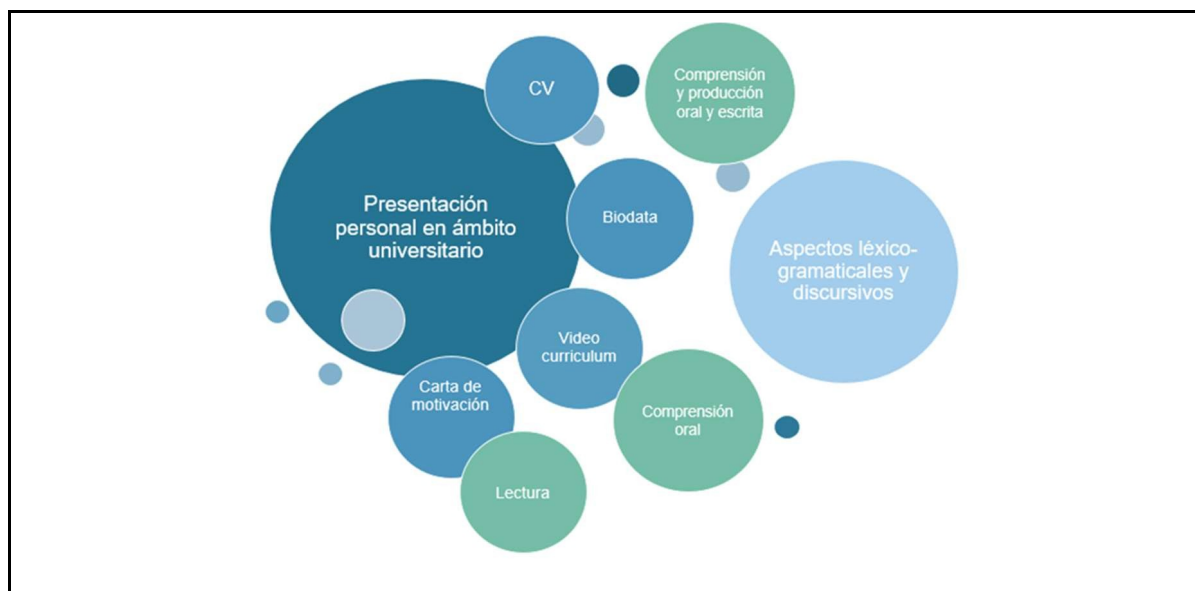
El dispositivo diseñado para desarrollar el primer nivel de la materia se articula en cuatro unidades didácticas sistémicas, siendo que cada una de ellas parte de una práctica social diferente: 1) Presentación personal en el ámbito universitario; 2) Participación en la vida universitaria; 3) Vida cotidiana en la ciudad; 4) Introducción a la lectura y producción de textos académicos.

Tomando por caso solo la primera unidad temática del programa, vemos que la práctica social elegida es la *presentación personal en el ámbito universitario*. Partimos de esa práctica social para analizar distintos géneros textuales como, por ejemplo, el currículum vitae, el *video-curriculum* y la carta de presentación. La selección de textos de géneros relacionados con esa práctica permite desarrollar distintas capacidades de comprensión y/o producción, así como también el reconocimiento de ciertos aspectos léxico-gramaticales y discursivos.

Si tomamos como ejemplo la carta de motivación, esta permite el desarrollo de la capacidad de lectura; en cambio, a partir de un *video-curriculum* podemos trabajar la comprensión oral. En cuanto al currículum vitae, entendido como forma de presentación, proponemos la comprensión de CV de otros estudiantes y la producción del propio CV. En este caso, se desarrollarán las capacidades de comprensión y producción escrita.

A partir de las actividades didácticas elaboradas para la explotación de los géneros mencionados, podemos abordar aspectos léxico-gramaticales específicos como las expresiones utilizadas para saludar, presentarse y presentar a otros, la identificación y el empleo de artículos, sustantivos, adjetivos y verbos.

En el **esquema 2**, proponemos un diseño que busca representar las relaciones jerárquicas y secuenciales en el abordaje de los géneros seleccionados. Asimismo, incorporamos la mención a las capacidades de comprensión o producción que se trabajan en cada caso.



Esquema 2: Unidad didáctica sistémica 1, Curso de Italiano para nivel de grado

5.2. Ejemplo 2: Portugués para nivel de posgrado

El seminario de portugués para estudiantes de posgrado se desarrolla de manera virtual e intensiva. Para un total de 60 horas, que se dictan en el lapso de 2 meses, se cuentan al menos 30 horas de dictado en presencialidad remota (con actividades sincrónicas) y en el resto de las horas se desarrollan actividades asincrónicas.

El dispositivo diseñado e implementado para este seminario en los ciclos lectivos de 2020 hasta 2023 incluye tres *unidades didácticas sistémicas*¹⁸. Cada unidad toma una práctica diferente, vinculada a la actividad académica propia del ámbito de la formación de posgrado: 1) Presentación personal en ámbito académico; 2) Participación en eventos científicos; 3) Lectura y comentario de publicaciones científico-académicas.

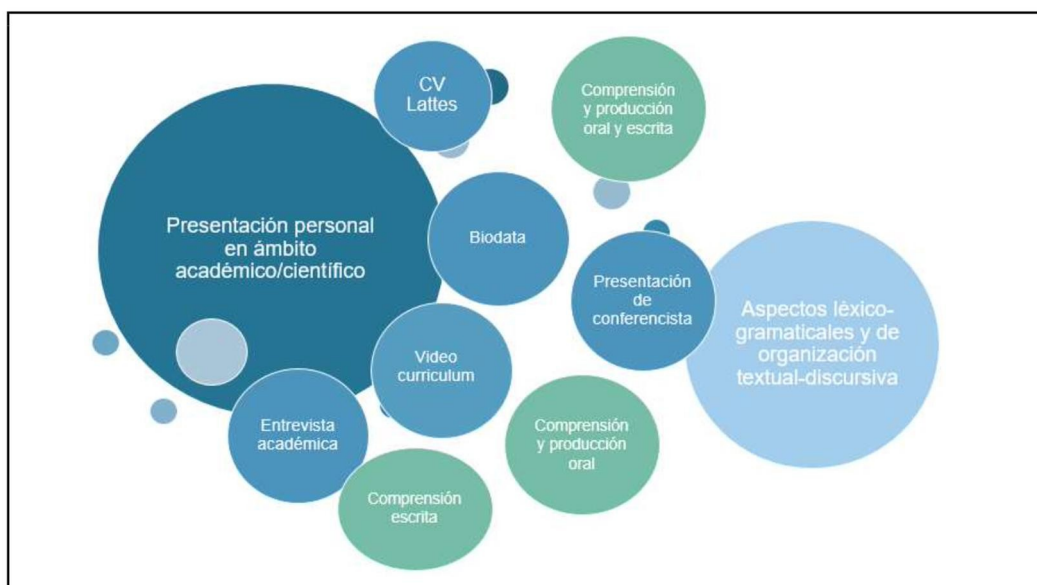
Tomando solo el caso de la primera unidad, podemos ver que “la presentación” es una práctica que siempre se trabaja en una primera unidad de cualquier curso de lenguas extranjeras. Sin embargo, la consideración del contexto específico de formación -en este caso, un seminario de portugués (brasileño) para estudiantes de carreras de posgrado- nos permite seleccionar un conjunto específico de géneros (y de textos empíricos) vinculados a ese ámbito particular. En términos más claros, aun cuando en una materia de grado -como vimos arriba en el caso de italiano- se trabaje la “misma”

¹⁸ Una presentación más detallada de esa propuesta puede verse en Miranda y Arman (2020).

práctica de presentación personal, la selección de los géneros y el tipo de abordaje de cada género va a ser necesariamente diferente, ya que se trata de un grupo de estudiantes con recorridos académicos y experiencias que se diferencian. Además, difiere el propio objeto de enseñanza. Así, por ejemplo, en el curso de portugués para estudiantes de posgrado se estudia específicamente cómo comprender y producir el Curriculum Vitae Lattes -la plataforma de CV académico actualmente en uso en Brasil. Además, en articulación con lo que se trabajará en la unidad siguiente (la participación en eventos científicos), se propone analizar y producir biodatas (CV abreviados), tanto propias como ajenas (por ejemplo, de una persona que dará una conferencia). Ese género está claramente vinculado con la actividad académica de posgrado, pero no necesariamente con prácticas sociales de “presentación” en otros ámbitos.

En el dispositivo que proponemos, los géneros se abordan para el desarrollo de diferentes capacidades lingüísticas y discursivas. Por eso, en el esquema, hay géneros para los que se prevé actividades de comprensión y producción oral o escrita, mientras que algunos géneros solo prevén actividades de comprensión oral o escrita. Finalmente, la selección de aspectos léxico-gramaticales y de organización textual-discursiva está subordinada a las especificidades de cada género y a los objetivos didácticos de abordaje de cada uno.

Como se puede ver en el esquema 3, la unidad didáctica sistémica 1 para el seminario de posgrado de portugués es próxima, pero no idéntica, a la UDS 1 del curso de italiano para nivel de grado.



Esquema 3: Unidad didáctica sistémica 1, Seminario de Portugués para nivel de posgrado

6. Consideraciones finales

En nuestra propuesta didáctica para las lenguas extranjeras en la educación superior asumimos la perspectiva interaccionista sociodiscursiva y abordamos las capacidades de comprensión/producción oral y escrita de forma integrada, abandonando así el foco exclusivo en la lectocomprensión.

En este trabajo, presentamos el dispositivo que llamamos “unidad didáctica sistémica”. Este dispositivo nos permite diseñar cursos de idiomas en situaciones diversas de enseñanza, ya que se adapta a diferentes contextos de intervención. El dispositivo se basa en una serie de presupuestos que conviene sintetizar aquí. Como primer aspecto, consideramos que la enseñanza de una lengua implica apuntar al desarrollo de capacidades de comprensión y producción textual de géneros diversos. Los géneros textuales son productos socio-históricos de las actividades humanas y se asocian a prácticas diversificadas. Por su parte, los textos son objetos empíricos, producidos en contextos de interacción socio-históricamente situados; es decir, no constituyen una unidad puramente “lingüística”. Además, entendemos que los aspectos léxico-gramaticales y de la organización textual-discursiva constituyen saberes necesarios (pero no suficientes) para el desarrollo de capacidades de comprensión y producción textual.

La UDS es un dispositivo que pone en articulación prácticas sociales, géneros, textos empíricos, capacidades de producción y/o comprensión textual, incluyendo las capacidades del análisis y empleo de recursos lingüísticos (léxico-gramaticales).

Para elaborar una UDS, tomamos una práctica socio-discursiva como punto de partida y eje organizador del dispositivo. En nuestro caso, observamos que las prácticas son diferentes para la enseñanza en cursos de grado y de posgrado, aunque tomemos ejes temáticos próximos. Eso implica que toda la UDS será diferente en cada contexto de utilización del dispositivo.

Bibliografía

- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004) Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, pp. 98-108.

- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2013). “En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”. In D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Ediciones GEISE, p. 39-59
- Bronckart, J-P (2017). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? Conferencia de cierre V Encuentro del ISD, Rosario, 1 de septiembre de 2017. Disponible en <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/ Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>
- Bronckart, J-P y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el aprendizaje de las acciones verbales. En Bronckart, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila, 147-165.
- De Pietro, J.F.; Schneuwly, B. (2003) Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. En: *Les cahiers Théodile*, 3, p. 27–52.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (1996) Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. En *Enjeux*, 37-38, pp. 49-75.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En Schneuwly et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. En: *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141.
- Dolz, J.; Lima, G. E Zani, J. B. (2020). Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. En: *Textura: Revista de Educação e Letras*, vol. 22, nº 52, Canoas, pp. 250-274.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Miranda, F. (2005). Géneros não escolares em sala de aula. Trabajo inédito, presentado en el 6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (Lisboa, Febrero de 2005).
- _____ (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian.

- _____ (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: Shiro, M.; Charaudeau, P.; Granato, L. (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana / Vervuert.
- Miranda, F. (2023). Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. En, Graça, Luciana; Gonçalves. Matilde; Bueno, Luzia; Lousada, Eliane, orgs. *Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz*. Pontes Editores, pp. 151-170.
- Miranda, F.; Arman, J. (2020). Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. En: *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17. [www.revel.inf.br]
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Schneuwly, B. (1998) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En Reuter, Y. *Les interactions lecture-écriture*. Peter Lang, pp. 155-173.