



Perspectiva intercultural en la enseñanza de la gramática en los manuales de español como lengua segunda y extranjera

Sara Ennis*

Para empezar, ¿qué es la gramática? Elegimos para definirla la descripción que hace de ella Gagliardi en “Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas” (2004). Desde la perspectiva docente, asigna el término “gramática escolar” al entramado de:

- un conjunto de saberes acerca de la lengua (implícitos y explícitos, es decir, los que poseen los hablantes como usuarios de un código y el metalenguaje compuesto por categorías y definiciones).
- una serie de prácticas en torno al conocimiento gramatical (análisis sintáctico, clasificación de palabras, etc.).
- una serie de políticas lingüísticas y educativas que regulan contenidos, prácticas y construcciones del saber.
- un conjunto de expectativas sociales en torno a la gramática y su rol en la educación.

Para que estas categorías sirvan también al trabajar con la gramática de una segunda lengua, deben ser tenidos en consideración ciertos puntos. El conocimiento previo de la lengua de quien la estudia en esa condición nunca va a ser inexistente, ya que aunque no comparta con los hablantes nativos los conocimientos implícitos, sí puede conocer las categorías y definiciones. Por otro lado, frecuentemente quien empieza a estudiar un idioma en esta modalidad ya está familiarizado en algún grado con la cultura, o ya conoce algo de vocabulario – aunque no de la misma manera que un hablante nativo –.

* Sara Ennis es estudiante avanzada en la carrera de Letras en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El presente trabajo es fruto de las experiencias con la enseñanza de una segunda lengua recogidas durante su viaje de estudios a Wuppertal, Alemania, en marco del programa de intercambio entre la universidad alemana y la argentina. Actualmente es adscripta de la cátedra de Literatura Española I.

saraennis13@gmail.com

Pero las discusiones en torno a cuál es la manera más adecuada de trabajar la gramática, en su centro, no difieren. El núcleo es el mismo que en el caso de la gramática en el aula en el idioma nativo, ¿se debe descomponer el lenguaje en unidades y categorías para facilitar una sistematización de conceptos, o se debe atener una metodología actual al “aprender haciendo”? Los problemas que surgen a raíz de esto tampoco son desconocidos. Aunque haya sido necesario un quiebre más bien drástico para que se diera la transición de un largo período durante el cual se privilegiaba la primera forma descrita, a uno en que se integrara el “aprender haciendo” a las aulas; se puede en retrospectiva considerar que una forma no es excluyente de la otra sino que una metodología que incluya ambas sería una mejor opción. A esto mismo se refiere Gagliardi al sugerir la alternancia de mirada ascendente y descendente hacia el lenguaje, y en particular hacia las unidades de la gramática. La primera parte de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar a un nivel textual discursivo, y la segunda implicaría un movimiento inverso, partiendo desde la interacción y la discursividad social para ir hacia la palabra (Gagliardi, 2004, p. 8). En el caso de la mirada descendente, “una mirada que busque el sentido de las elecciones gramaticales en el discurso social permite recobrar el sentido y su relación con la forma. A su vez, esta mirada nos permite reintroducir la escritura y su revisión no sólo para 'corregir' a partir de categorías gramaticales (...), por el contrario, permite el ingreso por el significado, no semántico sino discursivo, una interpretación que el propio escribiente puede ejercer en la situación áulica sobre su propia producción” (Gagliardi, 2004, p. 13).

Esto, aplicado a la enseñanza de una segunda lengua, se podría plantear como la necesidad de no apoyarse únicamente en la sistematización de contenidos gramaticales sino también en material de lectura y audiovisual de la cultura popular; ya que, como explica Paricio (2004):

La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. Aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, ésta no se circunscribe a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones comunicativas (Paricio, 2004, p. 5).

Por mucho tiempo la literatura fue rechazada en el aula por considerarse que el discurso literario hacía uso de una modalidad compleja y elaborada del lenguaje. Su artificialidad podría llevar a confusiones innecesarias, y su modalidad compleja y elaborada tendría poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Pero, como cuenta Mendoza Fillola (2008, en línea), la amplia diversidad de

concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de *input* para el aprendizaje a partir de materiales literarios. Eventualmente, fue posible que surgiera un nuevo interés por la utilización de materiales literarios, “en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todos los procesos de aprendizaje y, en especial, cuando media la actividad de la recepción lectora”. La relación del alumno con el texto literario y por lo tanto con la cultura en que está inserto aportan a la enseñanza del idioma, pero no es solo la importancia cultural. También está presente la dimensión lingüística. Traer material literario al aula no tiene por qué equivaler necesariamente a textos de gran complejidad lingüística ni con desvíos del uso de la lengua de una abstracción extremadamente alta. Muchas producciones literarias presentan sencillez expositiva, esencialidad gramatical y claridad en su composición. El uso de material literario pensado como puerta de acceso al aspecto cultural de la lengua y sus hablantes no excluye su uso como elemento a partir del cual comenzar a pensar aspectos gramaticales, o viceversa – elemento en el cual ver en uso los aspectos gramaticales presentados –.

¿Cómo funciona esto, entonces, en relación con el uso de manuales? La problemática que rodea a los manuales en la enseñanza en general es que ha sido planteado que hay que encontrar propuestas alternativas porque los manuales no funcionan. Pero si el manual no es pensado como única fuente de material, hilo conductor, sino como instrumento de apoyo, el orden e importancia asignada a cada tema puede ser elegido por quien organice la clase, no según la propuesta general de manual sino según las necesidades que aparezcan en cada grupo en particular. Así, aunque el manual presente una lógica estructuralista escolar en la que sistematiza los aspectos morfológicos y sintácticos en cuanto a una lógica progresiva (de menor a mayor complejidad) y por categorías basadas en rasgos formales (clases de palabras, por ejemplo), el docente puede elegir no seguir esa lógica sino trabajar las formas gramaticales según usos específicos puestos en práctica por los estudiantes en la lectura y escritura. Como explica Gagliardi, “esto nos permite realizar recortes transversales de unidades y convertirlas en contenidos, cruzando las rígidas fronteras entre las categorías formales” (2004, p. 16). Partiendo, por ejemplo, de material de lectura o escritura, no se reemplaza el nivel de análisis morfosintáctico y oracional por el del texto, sino que se permite recuperar y sistematizar los fenómenos gramaticales a raíz estos materiales, y contando con las explicaciones del manual y del docente para enfocar cada uno de esos fenómenos.

Pero el problema principal que aparece en la relación entre manuales y enseñanza del español como segunda lengua es que quien confecciona un manual se encuentra frente a la decisión de qué español quiere enseñar, y según eso, si presentar las demás variedades y cómo. El manual, como libro, representa

un conocimiento “legítimo” en el aula. Por eso, la forma en que plantee la variación lingüística va a tener una incidencia directa en cómo lo vea después el estudiante. Al aprender un idioma que no es el propio, van a buscarse seguridades y reglas para construir una base a partir de la cual seguir profundizando en los conocimientos nuevos. Si frente a esa necesidad de los estudiantes el manual elige mostrar, por ejemplo, únicamente la forma de conjugar los verbos usada en España, va a estar presentándolo como una forma más 'legitimada', de la cual se pueden llegar a desprender otras formas. Así, se crea una especie de jerarquización en la cual el español de determinadas regiones se presenta como más 'correcto' frente a otros. Esto puede variar según de dónde sea el manual y, por lo tanto, a qué público esté orientado. Pero en los cursos de español en Europa se puede percibir esta jerarquización del idioma de una manera mucho más tajante que en los cursos de, por ejemplo, Buenos Aires. Esto se ve de forma clara en las propuestas de los manuales.

Por ejemplo, en un manual de Madrid como el “¿Cómo se dice...? Nivel A2”, los ejercicios de completar blancos esperan la respuesta que ya se vio en el A1 (vosotros visteis, vosotros llevasteis), sin comentario respecto a un posible 'ustedes'. Pero dan pauta del recorte lingüístico y cultural hecho por el manual los ejercicios a partir de lecturas como, por ejemplo, esta en la que se habla de la práctica de regateo: “Algunas culturas no entienden el comercio sin el regateo. En los mercados de diferentes partes del mundo China, India, Latinoamérica o en los países árabes el regateo es una estrategia, una forma de actuar, una oportunidad para el diálogo” (Clara Campos, 2008, p. 26).

El hecho de que en un manual de español se haga referencia a una práctica cultural como de Latinoamérica, como si no fuera un conjunto infinitamente variado de culturas y países distintos sino un conjunto uniforme, aporta a la construcción que se encuentra a lo largo de distintos manuales del español de España según la cual su lengua y cultura es la que se enseña y aprende, y Latinoamérica queda desdibujada como cultura otra y lengua similar pero con diferencias que amenazarían con desestabilizar la sistematización de la gramática a la que apuntan estos manuales.

Esto genera una distancia particularmente amplia en la enseñanza del sistema verbal. Por ejemplo, en el manual español *Gramática de uso del español* de la editorial SM, está el siguiente cuadro y su correspondiente ejercicio:

ATENCIÓN:

No se suele usar *estaba* + gerundio con determinados verbos: *comprender, entender, saber, querer, necesitar, amar, preferir, odiar, parecer, tener, llevar, ir, venir*. En su lugar se usa el pretérito imperfecto de indicativo.

~~Estaba teniendo~~ algo de fiebre cuando me llamaste. → **Tenía** algo de fiebre cuando me llamaste.

54.4. Rodee la forma correcta.

1. -¿Qué te (*pasaba/estaba pasando*) anoche? -(*Tenía/Estaba teniendo*) mucho sueño.
2. ¿Adónde (*ibas/estabas yendo*) ayer cuando te vio Tere?
3. -¿Dónde estaban tus hermanas la semana pasada? -(*Viajaban/Estaban viajando*) por Argentina.
4. Cuando nos encontramos con Nacho, (*llevaba/estaba llevando*) un poncho chileno muy bonito. (*Parecía/Estaba pareciendo*) un mapuche.
5. ¿De dónde (*venían/estaban viniendo*) cuando tuvieron el accidente?
6. Fui a ver a Anita porque (*necesitaba/estaba necesitando*) dinero.

ACERTOS

—/8

(Palencia del Burgo y Aragonés Fernández, 2007)

La distinción entre correcto e incorrecto no es tan clara en el uso, o al menos no lo sería en el uso del español de Argentina. Aunque pueda ser una herramienta útil esta sistematización para enseñar el gerundio, se está eliminando por completo otra posibilidad de uso. Esto podría reponerse mediante el trabajo con textos o contenido audiovisual en que se usen variantes del español de otras partes del mundo. Se puede encontrar también esta división en, por ejemplo, otro caso de enseñanza de verbos en ese mismo manual. El imperativo en la variedad de España es diferente al de otros países hispanohablantes, pero no hay en el libro ninguna referencia a este hecho. Con el uso del futuro sucede algo similar. Este cuadro explica la conjugación del tiempo futuro:



(Palencia del Burgo y Aragonés Fernández, 2007)

El futuro imperfecto es “para expresar acciones futuras”, y no hay referencia a la perífrasis verbal. En Argentina, este tiempo verbal ha caído en relativo desuso en lo coloquial, y se emplea la perífrasis verbal para “expresar acciones futuras” y probabilidad. En este manual, la perífrasis aparece presentada con el siguiente uso:

The image shows a page from a Spanish grammar manual. At the top left, it says 'COMPETENCIA GRAMATICAL' and '14'. The main title is 'Las perífrasis verbales' under the heading 'Componentes:'. Below the title, there are two columns: 'FORMA' and 'USO'. The 'FORMA' column lists: 'Estar a punto de, dejar de, ponerse a, soler, volver a + infinitivo y seguir + gerundio.' The 'USO' column lists: 'Para expresar principio y fin, repetición, costumbre, inminencia y continuación de una acción.' Below the text, there is an illustration of a woman and a man standing in front of a building labeled 'INMOBILIARIA'. The woman says: 'Mi marido **ha dejado de trabajar** en esa agencia y **se ha puesto a buscar** otro trabajo.' The man replies: 'Sí, pero **suele encontrar** trabajo muy rápido.' A speech bubble from the woman says: 'O sea, que **vuelve a estar** en el paro.'

(Palencia del Burgo y Aragonés Fernández, 2007)

En cambio, en el manual de Buenos Aires *Maratón ELE*, se indican estas formas de expresar futuro y probabilidad:

B. Expresar temporalidad en el futuro

	antes	antes (de) que		<i>Tenemos que encontrar agua antes de que sea de noche.</i>
Para introducir el punto de referencia de lo que ocurrirá	hasta ese momento	hasta que	+ Presente del subjuntivo	<i>Vamos a hacer señales hasta que alguien nos vea.</i>
	después	cuando		<i>Cuando la cebolla esté dorada, agregar la carne.</i>
	inmediatamente	en cuanto		<i>En cuanto el agua hierva, eche los fideos.</i>
	después	ni bien apenas		

D. Introducir la probabilidad en el pasado, el presente y el futuro

Seguro (que) A lo mejor	+ indicativo	<i>Seguro que lo vamos a solucionar</i>
Posiblemente Probablemente Quizás Capaz (que) Tal vez	+ subjuntivo/ indicativo (informal)	<i>Quizás lo terminemos/ terminamos hoy.</i>
Es posible que Es probable que Puede ser que Es poco probable que Dudo que No es probable que Es improbable que Es imposible que	+ subjuntivo	<i>Es posible que lo solucionemos</i>

(De Souza Faria, Hojman y Stefanetti, 2017)

“Vamos a hacer señales hasta que alguien nos vea” quizás aparecería en el manual español como “haremos señales hasta que alguien nos vea”. En América no se usa con tanta frecuencia el futuro simple de indicativo/futuro de indicativo en -ré que ha caído en relativo desuso en su función temporal. Se sustituye por la perífrasis ir a + infinitivo o por el presente de indicativo. La tendencia a reemplazar la forma sintética por perífrasis está extendida en todas las variedades de español desde México hasta la Argentina, Chile, el Perú (costas), Venezuela, América Central, Antillas (Mištinová, 2012).

El manual de España presenta al futuro imperfecto como tiempo a usar para expresar probabilidad, y la perífrasis verbal no aparece como opción para expresar probabilidad o futuro. Como mencionamos antes, esto puede encontrar su explicación en que si se espera que el manual sea exclusivamente para uso

interno dentro de España, elijan ese recorte porque no consideren importante mostrar la variedad lingüística y cultural del español, sino que el inmigrante pueda manejarse dentro de España específicamente. Si un docente fuera a usar un manual con este corte, podrían traerse al aula contenidos culturales como la música, la literatura y los medios audiovisuales para que se integraran las distintas variedades lingüísticas, más allá del manual. Si se presentara de forma aislada, además del manual, únicamente la diferencia gramatical entre, por ejemplo, el voseo y el tuteo, ese conocimiento que no aparece en el manual ni en ningún soporte cultural podría perderse al no encontrar anclaje. Pero al presentarlo como parte viva de una cultura, no solo se le da un encuadre, sino que también se pueden mostrar las variedades de forma no jerarquizada.

Cuando son introducidas por el manual mismo, el trabajo es diferente. En los manuales editados en Buenos Aires, se ve otra manera de proceder. Por ejemplo, al pie de los cuadros con información gramatical del manual *Maratón ELE*, aparece la nota: “El pronombre *tú* y las formas verbales correspondientes al presente y al imperativo se usan de manera restringida en Argentina y Uruguay” (2014, p. 20). En los cuadros, aparecen tanto el “vos” como el “tú”, formas usadas en distintos países de Latinoamérica, pero no el “vosotros” español. Sin embargo, la integración de contenido cultural e histórico de distintos países de habla hispana es variada desde el principio. Por ejemplo, en la primera unidad hay tanto una biografía de Salvador Dalí como un ejercicio de relleno de blancos con imágenes de distintos bailes y su país de origen (salsa cubana, flamenco español, tango argentino). Ya que el público al que apunta el libro es de extranjeros en Buenos Aires, emplea la variedad de Argentina a lo largo de todas las propuestas. Pero no deja por eso de incluir los aspectos culturales y lingüísticos de otros países hispanohablantes, y no de forma uniforme, sino reconociendo la riqueza y diferencias entre países.

Incluso si, como dijimos, justificamos el uso de manuales como herramienta de apoyo, sigue presente su aspecto de fuente de legitimación de lo que presenten. Por eso, no reconocer que el lenguaje se pluraliza significa en cierto grado deslegitimar las variedades del español que quedan por fuera del recorte, con todo lo que eso implica en términos culturales. El lenguaje se pluraliza dentro de una misma variedad – y, como señalan Pérez y Rogieri (2007) en *La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza*, al asumir la existencia de *un* lenguaje dado se lo aborda desde una única perspectiva, sin plantearse las necesarias preguntas preliminares: “cuando la gente habla ¿dialoga, argumenta, realiza actos de habla? Lo que hace cuando habla es ¿hablar, enunciar, emitir, usar el lenguaje? ¿Es respetar reglas?; y si es así, esas reglas ¿son naturales o culturales? Y el que habla ¿es una entidad individual, un

sujeto social, un sujeto cultural? Y su palabra ¿es verdadera/falsa; adecuada/no; intencionada/no; propia o ajena?” (Pérez y Rogieri, 2007, p. 2).

Al considerar estas cuestiones, notamos que el lenguaje, y por lo tanto las maneras de estudiarlo, se pluralizan. Pero en el caso del español como segunda lengua, ¿cómo tratar esas diferencias dentro del lenguaje, considerando que el punto del que los estudiantes partan para estudiarlo no va a ser el mismo que el de un hablante nativo? La primera opción es, dentro de esa pluralidad, elegir presentar una “lengua estándar”, como en el manual de España cuyos ejemplos mostramos. Esto trae la facilidad para profesor y estudiantes de un set claro y recortado de reglas y bases sobre las que apoyarse, pero al precio de las consecuencias negativas mencionadas anteriormente. A pesar de esa facilidad, lo que se le estaría enseñando a los estudiantes con ese enfoque sería una fabricación artificial, algo aislado que no solo no es fiel a la realidad social, sino que a largo plazo no es el camino más práctico, porque se prepara al estudiante para leer un único tipo de texto o poder participar de un único tipo de comunicación audiovisual. Para que puedan manejarse con una perspectiva cultural rica y con mayor comodidad con el idioma, tienen que integrarse esas variedades y realidades culturales diferentes, que son indisolubles del aprendizaje de la lengua.

Es similar al riesgo que se corre al homologar distintas situaciones, como explica Díaz Barriga (2014):

Si lo global aparece opuesto a lo local o a lo nacional, una consecuencia de este pensamiento, claramente traducida en lo que denominan estándares de desempeño, es lograr que todos los habitantes del mundo logren o desarrollen las mismas competencias. No importa que las necesidades sociales de cada uno de los actores sean diferentes, no importa que el entorno social de unos sea un país desarrollado, en desarrollo o en pobreza, no importa si se pertenece a un grupo social con un capital cultural amplio o restringido, todos por igual deben contar con las mismas competencias y lograr los mismos estándares de desempeño (Díaz Barriga, 2014, p. 15).

Esta cita es un fundamento más por el cual el manual en que se propone una lengua única y una cultura única va a tener una funcionalidad restringida. Para evitar estas restricciones y la jerarquización de una variedad sobre las demás, pero sin que resulte en un manual “enciclopedista”, una respuesta sería un enfoque intercultural – un enfoque cuyo objetivo final, a grandes rasgos, sea comprender y aceptar al otro –.

Para esto, se tiene que crear conciencia de que nuestra percepción de la nueva realidad está condicionada por nuestras experiencias personales y culturales. Este es un primer paso para evitar que lo que no encaje

en nuestros esquemas socio-culturales sea malentendido y valorado negativamente. Como explica Wessling (2009), “Los profesores de idiomas tenemos la oportunidad -y la obligación- de no enseñar sólo una lengua, sino la comprensión de lo otro, de lo que nos resulta extraño. Como hemos visto, esta comprensión no se produce automáticamente al saber cuatro o muchas más palabras de la otra lengua. Hay que enseñar y aprender cómo abordar la otra realidad sin caer en la trampa de lo que anteriormente he denominado el 'mecanismo del malentendido intercultural'” (Wessling, 2009, p. 3).

¿Cuál sería, entonces, una metodología que permitiera la integración de un enfoque intercultural? Para comprender las culturas distintas a la nuestra, tienen que en un primer lugar no ser borradas por parte del manual. Por eso, en una primera instancia, el manual a elegir tendría que ser uno en el cual sean reconocidas las variantes del español, las regiones en donde se habla, y las diferencias gramaticales y culturales. Aunque esto aparezca en manera medida, su presencia en el manual da pie para el otro aspecto que haría posible el enfoque intercultural – las intervenciones docentes y agregados por fuera del libro. El material cultural popular que se puede traer al aula de diferentes culturas es una herramienta a partir de la cual trabajar en la comparación. Se compara primero mediante el contraste entre las distintas formas, pero como punto de inicio. Esto puede llevar a la comprensión de la diferencia semántica en las diferencias léxicas y gramaticales, y por lo tanto al desarrollo de la empatía para entender la alteridad. Por ejemplo, se ve esto en el trabajo con estereotipos y juicios de valores en los ejercicios de gramática como pueden ser los de buscar conectores para que dos oraciones sean una. Buscando cómo unir, por ejemplo, “María tuvo una exitosa carrera universitaria” con “María trabaja de ama de casa”, podemos observar cómo distintas opciones son “gramaticalmente correctas” pero describen la misma situación desde diferentes perspectivas. Este tipo de ejercicios aportan a la concientización sobre cómo uno necesariamente hace juicios de valor a partir de sus propias experiencias, y sobre que lo que parece lógico o la única respuesta en un contexto, puede no serlo en otro. Esto no es solo entre las distintas culturas hispanohablantes, sino también e inicialmente entre la cultura del estudiante y la de los países en que se habla español.

En los ejercicios de gramática que vimos en los ejemplos de las anteriores imágenes de manuales, había casos en los que más de una opción podría haber sido considerada como correcta, dependiendo de la región y la variante del español. En casos como ese, en vez de marcar como correcto e incorrecto, una perspectiva intercultural asignaría importancia a por qué el alumno elige la opción que elija, para permitir un contraste entre su cultura y la cultura con la que se encuentra. Pero, además, considerando las diferencias regionales en el español, podría este enfoque enriquecerse mediante la enseñanza de las

distintas opciones de resolución según la región, y de las diferencias semánticas en esos casos. Para esto, podrían la literatura y los medios audiovisuales ser una buena herramienta mediante la cual ejemplificar estas diferencias.

En conclusión, aunque en la actualidad esté muy presente la importancia de la perspectiva intercultural, el borramiento de la cultura y aspectos lingüísticos del español en América que se observa en los manuales peninsulares genera unas condiciones de jerarquía entre variantes que valdría la pena investigar con mayor profundidad.

Bibliografía

- Díaz Barriga, Ángel (2014): "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta Educativa*. Año 23, Número 42, nov., Vol 2, pp. 9-27.
- Gagliardi, Lucas (2015): "Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas". Álvarez Garriga, Dolores; Gagliardi, Lucas y Zanfardini Lucía (coord): *Punto de encuentro: estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Edulp. Colección Discutir el lenguaje.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008): "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras". Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html
- Mištinová, Anna (2012): "La expresión del tiempo en las variedades hispanoamericanas del español". *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, Nro. 20, 1, 2012, pp. 231-244.
- Negrin, Marta (2009): "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 6, Nro. 6, diciembre, General Pico, EdUNLpalm-Miño y Dávila, pp. 187-208.
- Paricio Tato, María Silvina (2004): "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". *Revista Iberoamericana De Educación*, Vol. 34, Nro. 2, pp. 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Pérez, Liliana y Rogeri, Patricia (2007): "La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza". *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Planeamiento – Tercer siglo, Año 3, Nro. 6, julio. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=11&page=Art%C3%ADculos&IdArticulo=422>
- Wessling, Gerd (2009): "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos en el aula". *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, Nro. 9, julio - diciembre, pp. 267-281. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf

Manuales

- De Souza Faria, Julia; Hojman, Isabel y Stefanetti, Emma (2017): *Maratón ELE. Curso intensivo de Español para Extranjeros*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Palencia del Burgo, Ramón y Aragonés Fernández, Luis (2007): *Gramática del uso del español. Teoría y Práctica*. Madrid, Fundación Santa María-Ediciones SM.