



Consignas para enseñar gramática: ¿cómo y para qué analizarlas?

Stella Maris Tapia*

La mirada sobre la práctica docente en Lengua y Literatura como disciplina escolar nos convoca en torno de una pregunta: ¿cómo enseñar gramática? Partimos de un problema de enseñanza que ha sido descrito anteriormente por numerosos gramáticos y didactas de Lengua y Literatura de Argentina (Di Tullio, 2014; Giammatteo y Albano, 2012; Otañi y Gaspar, 2001; Riestra, 2008; Bravo, 2012; Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, Giménez, 2022): el sistema escolar, en las últimas décadas, se ha centrado en prácticas de lectura y escritura y en las habilidades requeridas para leer y escribir textos, pero no han podido instalarse articulaciones programáticas de estos textos con las combinaciones de las unidades lingüísticas que los conforman. En este sentido, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) [1] para el Ciclo Básico de la escuela secundaria, que datan de 2011 y que constituyen un documento de alcance nacional para la República Argentina, acordado por el Consejo Federal de Educación, con el objetivo de lograr la equidad educativa, se pretende establecer esta articulación entre textos y las unidades infraordenadas que los componen.

Los objetivos que atañen a contenidos lingüísticos en estos documentos normativos, específicamente, son dos:

La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo. (2011, p. 15).

* Stella Maris Tapia es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires) y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora del área Formación Docente en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Sede Andina. Investiga, desde la didáctica de la lengua, las prácticas docentes en el nivel secundario y en la formación docente.

stapia@unrn.edu.ar

El primero de ellos apunta al uso de los saberes gramaticales en los textos escritos, mientras que el segundo contempla la enseñanza sistemática de unidades lingüísticas y textuales como un saber en sí mismo. Del mismo modo, en relación con los aprendizajes que se determinan para cada año en el eje de la “reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” hay un conjunto de saberes lingüísticos ordenados en torno a los géneros discursivos y a las secuencias textuales (por ejemplo, los tiempos verbales en las narraciones, los adjetivos descriptivos en la divulgación científica, etc., para primer año) y otros saberes, validados por sí mismos, como clases de palabras, “palabras variables e invariables; categorías morfológicas nominales (género y número) y verbales (tiempo, modo y persona). Concordancia; la construcción sustantiva y verbal (núcleo y modificadores) y funciones sintácticas en la oración simple”. (2011, p. 26. Ejemplo extraído de 1°/2° año).

En las clases, los saberes gramaticales se enseñan en algunas instancias de un modo descriptivo o en el proceso final de revisión del escrito de un modo asistemático (Tapia y Riestra, 2014) y en líneas generales, hay un vacío o una desorientación metodológica (Cuesta, 2019) que afecta a los distintos niveles del sistema educativo y que obtura, en alguna medida, la tarea docente.

La descripción del problema nos lleva a pensar: ¿qué estrategias se pueden desarrollar en las clases de lengua y literatura, que inviten al estudiantado a reflexionar en torno a la sistematicidad de la lengua? ¿Revisar las consignas puede darnos más instrumentos para el trabajo docente, de modo de poder analizar el propio trabajo y planificarlas de modo que se articulen la dimensión textual y la lingüística? En este escrito presentamos consignas formuladas para la práctica docente en nivel secundario, damos cuenta de algunos criterios para analizar dichas consignas, y, finalmente, esbozamos las implicancias de estos criterios para repensarnos como docentes de Lengua y Literatura. Esto último supone una toma de postura personal acerca de la didáctica de la lengua, entendiendo que, desde los espacios de formación inicial y continua, intervenir es proporcionar instrumentos que acompañen a las y los docentes a planificar y reformular su propio trabajo en una reflexión crítica. Este análisis pretende, pues, acompañar instrumentalmente ese espacio de reflexión.

Conceptos teóricos y antecedentes

Fajre (2000) centra su atención en las consignas como textos instruccionales que, aunque en el área de Lengua suelen obviarse, requieren de un análisis pues implican una mirada del lugar de la enunciación y de la interacción con la autoridad docente. A partir de las tipologías textuales y mediante el relato de la práctica, en su trabajo se encuentran características como la consideración de que la consigna instaura

un procedimiento, es decir, la formulación de un proceso que requiere de un *hacer* por parte de un destinatario, y la necesidad de operacionalizar actividades hacia una resolución autónoma por parte del estudiantado, aspectos que se retoman en Riestra (2008). Esta autora retoma el interaccionismo sociodiscursivo, cuyo representante es Bronckart (2007), quien presenta un modelo de análisis del discurso descendente, que parte de las propiedades de la actividad discursiva para luego abordar “las propiedades de los niveles encastrados de organización interna, que dependen de la lengua como técnica histórica particular” (p. 97). Bronckart señala también que el sistema de lengua no preexiste ontológicamente al discurso, sino que se crea y evoluciona en éste. La propuesta didáctica de formulación de secuencias didácticas que se sustenta en este modelo supone, según el autor, una “didáctica del compromiso” que propugna la articulación entre el sistema de enseñanza que da cuenta de una historia de prácticas escolares, además de las representaciones de los agentes del sistema, y una didáctica del funcionamiento textual. Esta didáctica consta de un desarrollo paralelo:

...a partir de un corpus de frases o de enunciados “seleccionados”, se realizan actividades de inferencia y de codificación para conocer las principales nociones y reglas del sistema de la lengua (por ejemplo, las reglas de estructuración de los sintagmas nominales, de la conjugación verbal, de la frase pasiva, etc.) y, simultáneamente, con un corpus de textos empíricos también “seleccionados”, se efectúan actividades cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo para que evalúen algunas reglas de planificación textual (por ejemplo, el empleo de los tiempos de los verbos, de los organizadores textuales, de las unidades anafóricas, etc.). (Bronckart, 2007, p. 142).

Para la concreción de esta propuesta se formulan secuencias didácticas que procuran una modelización de los géneros textuales (Schneuwly, 2000; De Pietro y Schneuwly, 2003, Dolz y Gagnon, 2010; Riestra, Tapia, Goicoechea, 2014) y la planificación minuciosa de las acciones y operaciones implicadas en las consignas de enseñanza (Riestra, 2008).

Cuesta (2019), por su parte, coincide con la postura de Bronckart (aunque sin adherir a su línea teórica) en cuanto que observa, desde sus investigaciones etnográficas de análisis del trabajo docente, que en la escuela existe una lengua enseñada, definida como un “conjunto de regularidades y regulaciones que si bien no son “reales” organizan un modelo hipotético siempre abstracto de realizaciones lingüísticas asequibles desde las orientaciones de significados, es decir, discursivas, sociales, que los estudiantes imprimen a sus lecturas y escrituras, a sus intervenciones orales” (p.262).

Otro aporte teórico que precisamos integrar es el del Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, que propone formular secuencias didácticas para aprender gramática (Camps y

Zayas, 2006; Rodríguez y Zayas, 2004, 2017; Rodríguez, 2006, 2011) y procura el deslinde de conocimientos del sistema de la lengua para profundizar en ellos de manera sistemática y generar actividades que contemplen tanto la manipulación como la reflexión metalingüística. Se entiende por manipulación el conocimiento inherente al uso de la lengua, mientras que la reflexión supone una actividad en la cual la lengua es objeto de pensamiento y de verbalización. Esto es posible por las características metalingüísticas de cada lengua; según Camps (2006), la reflexión metalingüística puede llevarse a cabo de manera explícita sobre objetos lingüísticos descontextualizados y verbalizarse en un lenguaje común o en el lenguaje específico; esto último implica una reflexión sistematizada en modelos formales y en términos técnicos (Rodríguez, 2012). A partir de estas distinciones, Zayas (2006) proporciona un esquema para analizar las actividades de enseñanza gramatical, según impliquen reconocer, examinar, analizar, contrastar, interpretar, manipular, componer y reparar. Propone una tipología de actividades que permiten trabajar con la gramática: por un lado, según las operaciones que subyacen a la actividad (análisis y producción) y, por otra parte, la manera en que se verbaliza la actividad metalingüística (mediante el uso de lenguaje cotidiano o con metalenguaje gramatical). Además, en este esquema se identifica si el uso de términos metalingüísticos se desarrolla en la explicación y en la actividad que propone el docente, o si se realiza en los textos que produce el estudiantado. Asimismo, a este esquema se agrega la clasificación en términos del método (de deducción o inducción) que supone el proceso de aprendizaje, según sea precedido por la teoría o esta se infiera de las situaciones propuestas para la enseñanza.

Consideramos fundamental incorporar al análisis de Zayas, para darle mayor precisión, por una parte, la utilización del término consigna, para referirnos a los textos que se utilizan para enunciar las tareas por hacer (Zayas se refiere a “actividades”) y, por otra parte, la distinción entre los términos actividad, acción y operación que, en su propuesta, no aparecen delimitados.

En este sentido, se entiende por actividad, desde los aportes de Vigotsky, Leontiev y Habermas, al actuar desde el punto de vista colectivo, “como marco o formato donde suceden todos los aprendizajes formadores” (Bronckart, 2007, p. 62). La actividad siempre resulta mediatizada por el lenguaje e implica motivaciones, intenciones y recursos. La acción constituye el actuar desde el punto de vista del individuo, entre las limitaciones que le impone el medio y los múltiples materiales con los que puede encontrarse. Tanto la actividad como la acción son resultados de procesos interpretativos. Por su parte, las operaciones son acciones automatizadas, es decir, apropiadas y transformadas en mecanismos inconscientes para la realización de otras acciones, que pueden volver a la conciencia de ser necesario (Leontiev, 1983).

Estas categorías, en el cruce con la lectura de Zayas (2006), permiten reconocer dos grandes actividades centrales en las clases de Lengua y Literatura, la lectura y la escritura; a partir de ellas, las consignas guían acciones como leer, subrayar, marcar, reconocer, contestar, llenar espacios en blanco, etc. (Riestra, 2008). Recuperamos, de Zayas, las dos operaciones básicas que nos permiten agrupar estas acciones: el análisis y la producción.

Esto nos permite diseñar un esquema metodológico para, por un lado, estudiar las consignas que se producen en la enseñanza de la Lengua y, por otro lado, a partir de este análisis, observar qué otras dinámicas se pueden proponer en su planificación, en una articulación entre marco teórico y producción analítica para la intervención en la formación docente, aspectos que conjugan las investigaciones en didáctica.

Un esquema metodológico para estudiar las consignas

La decisión de abordar el análisis de consignas formuladas y llevadas a la práctica por estudiantes que cursan la asignatura Didáctica de la Lengua del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la cual la investigadora es docente, se inscribe en línea con una metodología que abreva de aportes de la investigación etnográfica. Por una parte, es necesario preguntarse por el grado de participación de la investigadora, que es, a su vez, docente, y por la posibilidad de reflexividad en este proceso. Por otra parte, en relación con el contexto situado, es importante señalar que, por tratarse de un ciclo de complementación, los estudiantes de este Profesorado se encuentran realizando prácticas docentes y fue en estas, preliminares a la enseñanza en la asignatura, en las que se buscó indagar. Asimismo, por ser una carrera virtual, similar en varios aspectos a la formación continua, el estudiantado realiza sus prácticas docentes en diferentes jurisdicciones y se desempeña en distintos establecimientos educativos con modalidades diversas (CET, CEM, ESRN, EDJA, entre otras), en niveles primario y secundario. En relación con estas cuestiones metodológicas, Cuesta precisa que las prácticas de docentes (como cualquier otra práctica) responden en su identidad a lo que los actores refieren de ellas: “son, de nuevo, acciones sociales históricas que se resignifican a lo largo del tiempo en relación con coyunturas que, en algunos casos, llegan a dar nuevos significados a los sentidos que las motorizan” (2019, p. 173). De esta forma, como señala Cuesta, desde el relato de docentes se accede a un entramado de significaciones que muestran recurrencias en sus acciones: en el caso que señalamos, es el significado que se le da a la articulación entre la lectura, la escritura y la lengua como sistema y a su enseñanza desde una búsqueda por abordar este triple objeto.

Se analizan, pues, trabajos de los estudiantes del profesorado que presentan consignas que dan cuenta de la enseñanza de contenidos morfológicos o de clases de palabras en sus prácticas en primaria o en secundaria, en la asignatura Lengua y Literatura. Esta tarea se enmarca, asimismo, con una consigna de trabajo para estos estudiantes: “Seleccionar una consigna o una serie de consignas de elaboración propia, que hayan planificado para dar algún contenido morfológico concreto (por ejemplo, formación de palabras o una clase de palabras en particular) en clase. Puede tratarse de una propuesta para nivel secundario o para otros niveles de enseñanza. Luego, explicarlas y producir un breve video, en el que tiene que enunciarse la consigna”. El video tiene por objetivo la contextualización de la práctica, además de que en ellos se plasman las consignas de las propuestas en un doble nivel: en el sentido estricto (la consigna está por escrito) y en las reformulaciones orales que el enunciador presenta al leer y explicar la consigna escrita.

Para conformar la muestra se analizaron todas las consignas que desarrollaron los estudiantes de la cursada 2022 de la materia, a excepción de dos casos que se centraban en la sinonimia y en las relaciones semánticas entre palabras y que excederían, por lo tanto, el recorte que nos proponemos para este análisis.

El análisis de las consignas implicó su transcripción a partir de cada video. Se identificaron, en primer lugar, los objetos de enseñanza. Estos son definidos por Chevallard como los contenidos de saberes nocionales que, mediante el movimiento de transposición didáctica, “sufren un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (2009, p.45). Es decir que los objetos de enseñanza son, en el caso de las consignas que analizamos, los saberes gramaticales como son abordados en las prácticas, una vez modificados como objetos de saber en los diseños curriculares. Los objetos de enseñanza se insertan en tradiciones de enseñanza, de las que, a la vez, abrevan y se transforman en objetos de discurso, esto es, se resignifican en los textos que los ponen en escena.

En segundo lugar, se identificaron los verbos que introducen las consignas, cuando su ocurrencia era explícita, o se repuso el verbo “contestar” ante las preguntas directas. Se agruparon a partir de las acciones que los verbos introducían. Si bien muchas consignas se enunciaban mediante el verbo “reescribir” y se solicitaba un reemplazo, se usó el primero sólo en los casos en los que la reescritura suponía una acción de mayor grado de transformación que la sustitución de unas palabras por otras.

Asimismo, se consideró, siguiendo a Zayas (2006) si la pregunta y/o la respuesta requerían del uso de términos metalingüísticos y se señaló si en la consigna se indicaban criterios morfológicos, semánticos o sintácticos que facilitaran el reconocimiento o la clasificación.

En una segunda instancia del análisis, siempre que la información sobre la contextualización de la práctica estuviera de modo completo presente en los videos, se observó si el método propuesto para la enseñanza resultaba de tipo deductivo o inductivo, como propone Zayas (2006).

Resultados: articulaciones débiles y método deductivo

En la Tabla 1, en el anexo, se presenta la sistematización de los datos. El primer análisis nos permite observar que los objetos de enseñanza corresponden a clases de palabras como clasificación. No hay objetos de enseñanza en el nivel morfológico- léxico, es decir, no se aborda la formación de palabras; se incluyen como objetos de enseñanza algunas clases de palabras de significado léxico (verbos y adjetivos), aunque predominan las palabras de significado gramatical (Di Tullio, 2014): determinativo, preposición y pronombre, en correspondencia con las clases de palabras que los diseños curriculares jurisdiccionales ubican como objetos de saber para el ciclo básico de la escuela secundaria y con las significaciones que en la contextualización se presentaron como los objetos de enseñanza específicos del nivel.

Las acciones que predominan son el reconocimiento a partir de la lectura, se responden preguntas específicas que contienen términos metalingüísticos (aunque no necesariamente se requiere que el estudiantado dé cuenta de esos términos específicos en sus respuestas) y se propicia la sustitución de palabras por otras de la misma clase, o se completa espacios en blanco, también con palabras de la misma clase.

Las consignas se organizan a partir de actividades de lectura (no de escritura) y se puede observar que opera, en la mayor parte de ellas, una continuidad de una acción a la otra (leer y analizar): la lectura resulta sólo el soporte desde el cual se extraen los contenidos gramaticales. En las consignas no se guía la producción, sino el proceso analítico que culmina en el reconocimiento. En un solo caso se profundiza la vinculación entre el contenido gramatical y el sentido general del texto leído, ya que la gramática opera como clave que permite acceder a una mayor interpretación de la lectura (Bravo, 2012): se trata de una consigna en que el uso del determinativo explica el contenido temático de un poema. En otro caso, hay una vinculación genérica entre la fuente, un texto con una secuencia instructiva, y el recurso lingüístico que se identifica y sobre el cual se enfoca la consigna: el predominio de verbos en imperativo que puede

recolocarse en infinitivo. En la mayoría de los casos, en cambio, la articulación entre el contenido gramatical dado y el texto o fragmento leído suele ser débil, ya que podríamos sustituir cualquier fragmento del mismo texto por otro para proponer una consigna igual o similar, sin que varíe el procedimiento que se realiza a partir de esa consigna. La acción predominante, como dijimos, es el reconocimiento: en cada una de las propuestas se orienta para seleccionar e identificar la palabra leída, por su clase, entre otras de clases distintas, lo que supone operaciones de análisis no verbalizadas en las consignas mediante un verbo encabezador explícito. Respecto de los criterios que se revelan como modo de trabajar con las clases de palabras, se observa el predominio de aspectos semánticos prototípicos que refieren a los sustantivos como nombres, a los adjetivos como calificaciones, a los verbos como las acciones y a los grados de vinculación entre estas. En el plano morfológico, es decir, el que atiende a las informaciones flexivas, en uno de los casos se considera la observación de la flexión verbal y en otro caso se pregunta a los estudiantes si la preposición, como clase de palabra, varía en género y número; en el plano sintáctico, una de las consignas remite a completar una definición de adjetivo desde la construcción de la frase nominal y la concordancia en género y número. Más allá de estos aspectos, la clasificación parece responder a criterios prototípicos, a conjuntos de propiedades compartidas por los miembros de los grupos (Giammatteo y Albano, 2009).

Respecto del método, explican quienes relatan, en sus videos, que las consignas se presentan luego de la explicación acerca de la clase de palabras, en casi todos los casos, por lo que podemos afirmar que es deductivo; en un único caso es inductivo, de la lectura llamando la atención sobre las preposiciones, escritas en negrita, hacia las preguntas que permiten caracterizar algunos elementos de esta clase de palabras, como el hecho de ser invariables.

En síntesis, el análisis de las consignas realizadas en prácticas de enseñanza por estudiantes del Profesorado nos permite señalar que la articulación de las actividades gramaticales con la lectura es débil, no suma un valor que aporte a la interpretación de la lectura porque no abre una discusión estilística sobre el uso de determinada clase de palabra en una obra en particular o en un género específico. Los relatos de las prácticas propuestas dan cuenta de un método bastante sistemático para abordar lo que Cuesta (2019) llama “lengua enseñada” en las aulas, centrado en la lectura, el análisis, el reconocimiento, la clasificación con criterios que no conjugan una mirada integral (semántica, sintáctica y morfológica a la vez) y en la deducción. Lo expuesto también nos permite reconocer la validez de las categorías propuestas por Zayas (2006) para el análisis de consignas para enseñar gramática, entre ellas, la distinción entre producción y análisis, la observación del uso de metalenguaje o no por parte de estudiantes en sus

respuestas y la pregunta por el método. La continuidad del análisis, en la formación docente, nos aporta un breve dispositivo para el análisis de planificaciones y prácticas, que permiten, a la vez, proponer otras formas que alternen y diversifiquen dinámicas y estrategias.

Algunos aportes para la formación docente y para la revisión de la propia práctica

Como se sostiene desde décadas atrás, la enseñanza de la lengua debe conjugarse con la lectura y la escritura a fin de alcanzar el objetivo de mejorar las habilidades de lectura y la escritura, objetivo ineludible y primero de la materia escolar Lengua y Literatura. La formación docente debe preguntarse por los métodos y las estrategias para que esta articulación no quede en un principio enunciado en documentos prescriptivos y en planificaciones, sino que se dé en las prácticas concretas, superadoras de lazos débiles y superficiales. Al analizar las prácticas, observamos que las articulaciones se limitan a reconocimientos a partir de actividades de lectura, mayormente de obras literarias, en lo que hallamos una continuidad con los ejercicios escolares que los enfoques centrados en los textos y en las prácticas de lectura pretendieron revertir, puesto que la enseñanza de la gramática resulta arbitraria e inmotivada en la construcción del texto. En otras palabras, hay aún un extenso camino metodológico para no limitarnos a propuestas de reconocimiento de determinadas características del sistema de la lengua a partir de la lectura porque sí, sino que, desde un trabajo con textos seleccionados, se propicie el abordaje de unidades y frases que abonen al conocimiento sobre la selección y combinación de las palabras, en el armado de los textos y que complejicen el nivel de interpretación de una obra porque, por ejemplo, aporten al reconocimiento del estilo de un género o de un autor. Para tender a ello, resulta necesario: la reflexión sobre las prácticas y contar con un esquema de análisis que permita reconocer tanto los objetos de enseñanza como las formas en las que se está enseñando la gramática. El esquema que presentamos puede continuar desarrollándose desde la formación docente con consignas que procuren ampliar la cantidad de acciones y operaciones y que sistematicen los diferentes criterios para abordar las clases de palabra de un modo integral, entre otros aspectos que favorezcan no sólo la alternancia de dinámicas, sino la toma de decisiones para la planificación de nuevas actividades y que, sobre todo, den cuenta de las problemáticas de la vinculación texto-discurso y unidades infraordenadas, en las que seguir indagando. Y en cuanto a la práctica docente, esperemos que resulte una metodología para seguir pensando en los desafíos y problemas de enseñanza tantas veces descriptos, pero pocas veces ejemplificados con criterios que ayuden a la intervención y al cambio.

Notas

[1] Los núcleos de aprendizajes prioritarios son definidos como un “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (NAP, 2011, p. 10).

Bibliografía

- Bravo, María José (2012). “La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura”. G. Bombini (coord.). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, pp. 51-78.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Grao.
- Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Di Tullio, Angela (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter.
- De Pietro, J.-F.; Schneuwly, B. (2003). “Le modele didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique”. *Les cahiers Théodile*, n. 3, enero 2003, pp. 27-52.
- Dolz, Joaquim y Gagnon, Roxane (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. *Lenguaje*, 38 (2), pp. 497-527.
- Fajre, C. (2000). “La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, pp. 121-138. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0000110121A>
- Giammatteo, Mabel; Albano, Hilda (2009). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires, Biblos.
- (2012). La gramática en la enseñanza de la lengua materna. *V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3778/ev.3778.pdf
- Giménez, Gustavo (2022). “Enseñar gramática en la educación secundaria. Interrogantes y reflexiones a partir de los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 20 (20), pp. 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202004>
- Leontiev, Alexis (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.
- Natale, Lucía (2018). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Steinberg, Cora (coord.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF, pp. 21- 133.
- Otañi, Laiza y Gaspar, María del Pilar (2001). “Sobre la gramática”. Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial, pp. 75- 111.
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Miño y Dávila.
- ; Goicoechea, María Victoria y Tapia, Stella Maris (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen; Zayas, Felipe Hernando (2004). “Sintaxis y educación literaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [Versión electrónica], 37.

Rodríguez Gonzalo, Carmen; Zayas, Felipe Hernando (2017). “La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo”. *Caplletra* 63, pp. 245-277. <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/10401>

----- (2011). “La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 60-73.

Schneuwly, Bernard (2000). “Les outils de l’enseignant, un essai didactique”. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, pp. 19-38.

Tapia, Stella Maris, y Riestra, Dora (2014). “El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?”. *Saga (1)*, Rosario, pp. 178-206.

Zayas, Felipe Hernando (2006). “La actividad metalingüística. Más allá del análisis gramatical”. Camps, A., y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Grao, pp. 161-172.

Anexo

Consignas	Objetos de enseñanza	Acciones	Criterio	Uso de metalenguaje: A.- en la consigna, B.- en la respuesta	Método (a partir de la contextualización)
<p>1) Leer el texto que sigue “Los alacranes. Cómo prevenirnos”.</p> <p>2) Responder: ¿Cuáles son algunos de los verbos que nos enseñan cómo prevenirnos? ¿qué características presentan? Elegir tres consejos del texto y reescribirlos, reemplazando el verbo en infinitivo por el conjugado en la segunda persona del singular del modo imperativo.</p>	Verbo. Infinitivo. Imperativo	Leer Responder Reemplazar	Morfológico	A	Deductivo
<p>1) Completen la siguiente definición de adjetivo, escogiendo una opción por cada espacio en blanco: <i>Los adjetivos son aquellas(frases / palabras) que (amplían / reducen) la significación del (sustantivo / verbo) al calificarlo -¿cómo es?- o determinarlo -¿cuál es?-. El adjetivo (nunca / siempre) concuerda en género y número con el (sustantivo / verbo).</i></p> <p>2) Lean el siguiente fragmento: “El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su</p>	Adjetivo.	Completar (espacio en blanco) Leer Reconocer Responder fundamentando Reemplazar	Sintáctico	B	Deductivo

<p>maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica, y la puerta cancel daba al living.” (<i>Casa tomada</i>, de Julio Cortázar)</p> <p>3) Reconozcan en el anterior texto, como mínimo, cuatro adjetivos.</p> <p>4) De las palabras seleccionadas, ¿alguna es un adjetivo relacional? ¿Cuál? Fundamenten su respuesta.</p> <p>5) Reemplacen los adjetivos que encuentren por otros, siempre atentos a la coherencia global del texto.</p>					
<p>Leer el texto “Instrucciones para subir una escalera”, de Julio Cortázar. Observe las palabras que están en negrita en ese texto e identifique a qué clase de palabra pertenece [preposiciones]. Clasifique las palabras en preposiciones plenas o semiplenas. Lean el siguiente texto. Identifiquen las preposiciones incorrectas y transcribe el texto (una adaptación de “Instrucciones para llorar” con preposiciones deliberadamente cambiadas (En la contextualización se enuncia que el trabajo siguiente será a nivel sintáctico, pero que en estas consignas sólo se aborda semánticamente la preposición).</p>	Preposiciones	<p>Leer Reconocer Clasificar Reemplazar</p>	Semántico	A	Deductivo
<p>A partir del microrrelato “La prueba”, de T. Arciniegas. Reescribir el microrrelato</p>	Pronombres personales y posesivos	<p>Reescribir Responder</p>	Semántico	A	Deductivo

<p>cambiando el punto de vista, de la primera a la segunda persona. Responder: ¿el sentido del texto ha cambiado al cambiar ese punto de vista? ¿Sólo modificaste los pronombres? ¿Por qué? Ejemplifica. ¿Qué tipo de pronombres predominan en el texto?</p>		<p>Ejemplificar Reconocer y clasificar</p>			
<p>A partir de un fragmento del cuento “A la deriva”, de H. Quiroga, en el que se hallan algunas palabras subrayadas [preposiciones]. ¿Qué función crees que cumplen estas palabras en el texto? Leelo nuevamente, pero esta vez no leas dichas palabras, ¿crees que tiene sentido? ¿Conocés el nombre que reciben dichas palabras? ¿Cambian en género y número? En este otro fragmento, tu tarea consistirá en reponer la palabra faltante, teniendo en cuenta que la oración resultante tenga sentido. ¡No podés mirar el texto original! [sigue fragmento del que se han suprimido preposiciones]</p>	<p>Preposiciones</p>	<p>Responder Completar (espacio en blanco)</p>	<p>Semántico y morfológico</p>	<p>A</p>	<p>Inductivo</p>
<p>Leer el poema “Avicultura” de M. Benedetti. Reconocer los determinativos que acompañan al sustantivo “pájaro” y explicar la diferencia de sentido dentro del poema. ¿Por qué el autor relaciona la humildad al cambio de determinativo que usó el pájaro? ¿Por qué el autor escribió “el gato” y no “un gato”? ¿Se logra el mismo efecto de sentido cambiando los determinativos por otro</p>	<p>Determinativos</p>	<p>Reconocer Explicar Responder</p>	<p>Semántico</p>	<p>A</p>	<p>Deductivo</p>

par? ¿Qué conclusiones podemos extraer?					
---	--	--	--	--	--

Tabla 1. Sistematización