



## ***Gramática al aula: diseño de material didáctico***

**Micaela Lorenzotti\* y Valentina Jara\*\***

### **Introducción**

El material Palabras Activas (2016) [1] surge en el ámbito de una escuela técnica preuniversitaria (Santa Fe, Argentina) en respuesta a inquietudes que se presentaban en las aulas de lengua a la hora de desarrollar los contenidos gramaticales. Por un lado, desde hacía años el enfoque desde el que se trabajaba la gramática, principalmente en 1° año, propiciaba actividades de análisis mecánico cuyo objetivo último era el reconocimiento y etiquetado de estructuras gramaticales. En este sentido, el trabajo con la lengua desde ese lugar se tornaba rutinario y mecánico dado que las actividades no implicaban un esfuerzo cognitivo por parte del estudiante para analizar e interpretar procesos y mecanismos propios de su lengua y, sobre todo, de la variedad del español que manejan; por otro lado, en consonancia con la perspectiva adoptada para el trabajo en los primeros años, el examen de ingreso a la escuela contemplaba el trabajo con nociones gramaticales que habilitaban el mismo abordaje en torno a las estructuras lingüísticas. Atendiendo a estas inquietudes, se diagramó, como prueba piloto, un material para trabajar en las dos semanas de cursillo obligatorio que deben realizar los ingresantes antes del inicio del ciclo escolar. La propuesta se divide en dos partes en las que se trabaja la categoría léxica verbo, por un lado, y sustantivo y adjetivo, por el otro. De cada una de ellas se estudia y se aborda su estructura interna, sus contextos de distribución, su contenido semántico en sí mismo y su contenido semántico en un contexto sintáctico particular. Esta organización nos permite estudiar expresiones coloquiales que el estudiante habitualmente utiliza sin generar estructuras agramaticales llevando a cabo, inconscientemente, distintos

---

\* Micaela Lorenzotti es Doctora en Humanidades con mención en Letras, Magíster en Didácticas Específicas, Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Becaria posdoctoral con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (CONICET-UNL). Es miembro del Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (FHUC-UNL), docente en el Profesorado y Licenciatura en Letras (FHUC-UNL) y en la Escuela Industrial Superior de la UNL.

[lorenzottimicaela@gmail.com](mailto:lorenzottimicaela@gmail.com)

\*\* Valentina Jara es Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y tesinista de la Licenciatura en Letras (UNL). Becaria doctoral con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (CONICET-UNL) y se encuentra cursando el Doctorado en Humanidades con mención en Letras (UNL). Es miembro del Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (FHUC-UNL) y es docente en la Escuela Industrial Superior de la UNL.

[jara.valentina26@gmail.com](mailto:jara.valentina26@gmail.com)

procesos, fundamentalmente, relexicalización y gramaticalización de estructuras. En este sentido, entendemos que el conocimiento léxico del estudiante puede funcionar como disparador para lograr abstracciones complejas en torno a su lengua.

Este texto pretende explicitar tres momentos vinculados con la elaboración del material: (1) diagnóstico e identificación de problemas en torno a la enseñanza de la gramática en los primeros años de la institución educativa; (2) decisiones didácticas y disciplinares en la elaboración del cuaderno de actividades de Lengua Palabras activas; y, (3) impacto de la propuesta en las aulas de lengua y en la construcción de nuevos materiales de estudio para primer año.

### **1. Estado previo: la enseñanza de la gramática y las actividades**

La institución educativa en la que se llevó adelante la construcción y puesta en práctica del material Palabras activas es una Escuela Técnica. La escolarización consta de seis años de estudio, sin embargo, si bien la asignatura Lengua Nacional se dicta de primero a quinto año, la mayor carga horaria se encuentra en primer año, que cuenta con seis horas cátedra semanales; sumado a esto, los alumnos, para ingresar a la institución, deben acreditar las asignaturas Lengua y Matemática en un examen de ingreso.

El espacio institucional destinado en 1° año a la enseñanza de la lengua resulta suficiente para que los contenidos gramaticales mínimos sean trabajados en profundidad en el aula. Si bien todos los ingresantes cuentan con una preparación en el área de lengua proporcionada por su educación primaria, en 1º año se profundiza en el estudio de las estructuras gramaticales mínimas para que este conocimiento opere como supuesto común para el trabajo con estructuras más complejas en los años siguientes.

Hasta el año 2015, en los primeros años se enseñaba gramática desde un enfoque en el que, por un lado, las categorías de análisis no permitían explicar algunos fenómenos lingüísticos actuales; y, por otro lado, aspiraba a identificar, reconocer, mecanizar y automatizar un análisis que consistía en el etiquetado de estructuras gramaticales, sin profundizar en la reflexión sobre construcciones lingüísticas.

En el material de trabajo áulico de 1° año, las actividades proporcionaban datos al estudiante en los que se ofrecía siempre la misma estructura. De este modo, los ejercicios implicaban rutinizar el etiquetado de estructuras. Por ejemplo: las oraciones que se presentaban como casos de análisis solían presentar siempre el orden SVO (Sujeto-Verbo-Objeto); las estructuras sintagmáticas al interior de la oración estaban constituidas por los mismos elementos; no había una definición clara de oración o, al menos, no

una que se articule con la propuesta de análisis sugerida; se proponían una serie de “pruebas” para el reconocimiento de funciones, pero estas pruebas, la mayoría de las veces, forzaban la estructura oracional. De este modo, cada vez que el estudiante observaba una misma oración con el orden SVO, automáticamente asignaba la distinción sujeto / predicado cuando reconocía el verbo. Asimismo, el estudiante sabía que al interior del sujeto había “funciones típicas” como la de núcleo, modificador directo, modificador indirecto o aposición, mientras que en el predicado iba a encontrar el núcleo verbal, así como también el objeto directo, el indirecto o circunstanciales. En este sentido, la noción de sujeto estaba definida por su capacidad de realizar la acción del verbo, definición que no permite explicar construcciones como “la ventana se rompió”; la noción de predicado estaba definida por ser el segmento de la oración en la que se encuentra la acción, afirmación que no permite explicar casos como “sé leer de corrido”, “lo más lindo son las lluvias de otoño” o “se la fumó todo el día”.

Este abordaje de la gramática se cristalizó en las *aulas de lengua* de la educación media como un *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1976) que durante muchos años no posibilitó que ingresaran a las aulas otras formas de pensar la descripción gramatical.

Este abordaje de la gramática deviene obstáculo ideológico en la medida en que los docentes de lengua durante muchos años trabajaron desde esta perspectiva, en parte motivados también por las producciones editoriales para la escuela secundaria, dejando fuera del aula otras formas de trabajo que permiten explicar fenómenos lingüísticos comunes como la ambigüedad, el foco, las construcciones tópicas, las gramaticalizaciones o relexicalizaciones.

## **2. Decisiones didácticas y disciplinares en la elaboración de Palabras activas**

Según De Alba (1991), los docentes son los “sujetos del proceso de estructuración formal del *currículum*”, es decir, son quienes en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al *currículum* en la medida en que construyen los planes o programas de estudios. En el marco de distintas instancias de regularización docente que se abrieron durante el año 2015 y se sustanciaron en los años siguientes, se comenzaron a revisar las propuestas y planificaciones anuales con las que se estaba trabajando hasta ese momento en las aulas de lengua. Esto hizo necesaria la discusión, al interior del Departamento de Lengua, sobre cuáles eran los principales inconvenientes observados en las clases y cuáles eran las principales dificultades en el abordaje teórico de los materiales de cátedra. La coincidencia aparecía, sobre todo, en la dificultad de una reflexión lingüística con cierto grado de independencia por parte del alumno. En este sentido, se definieron una serie de problemas: los estudiantes no logran reconocer clases de palabras, por lo tanto no pueden pensar en las relaciones que existen entre ellas; las clases de palabras seleccionadas

para 1° año no contemplan el contenido verbo más que para señalar el predicado de una oración, por lo que se dificulta reconocer cuál es la estructura proyectada por el verbo y los distintos complementos obligatorios que éste exige; los estudiantes se familiarizan con un conjunto de funciones típicas asociadas siempre a los mismos elementos gramaticales, por lo que cuando se encuentran con estructuras que no poseen el orden canónico, la única actividad que pueden realizar es “adivinar” posibles funciones; al no conocer la estructura morfológica del verbo, no pueden (más que intuitivamente) reconocer los elementos que concuerdan entre sí ni tomar la concordancia como prueba para definir el sujeto de la oración; y, al no trabajar en la articulación entre la sintaxis y la semántica verbal, tampoco pueden predecir los comportamientos de los constituyentes que exige el verbo, o la posición argumental que va a ser asignada para cada constituyente teniendo en cuenta la valencia verbal.

En esta etapa de revisión de los contenidos pautados en los programas escritos para ser desarrollados durante el ciclo escolar surgió la necesidad institucional de elaborar un material de trabajo para una nueva instancia destinada a los alumnos ingresantes a la institución. Desde el año 2016, la propuesta de ingreso a la institución se modificó. El antiguo cursillo de ingreso que se dictaba durante tres meses previo al examen y al que asistían todos los inscriptos al mismo se transformó en un Curso introductorio de dos semanas de duración destinado exclusivamente a los 210 estudiantes que ingresaron efectivamente a la escuela. Esta instancia de reorganización del Curso introductorio habilitó la elaboración del material para su desarrollo. En el contexto de las discusiones lingüísticas y didácticas/pedagógicas que tuvieron lugar en la revisión de las propuestas anuales, la decisión consistió en generar un material pensado como prueba piloto en el que se tomen como eje las clases de palabras verbo, sustantivo y adjetivo como las principales para observar la predicación, al menos, en una primera instancia, dado que uno de los principales inconvenientes observados era la automatización del reconocimiento de una estructura oracional.

Para el diseño del material fue necesario en un primer momento pautar qué contenidos se consideraban “innegociables” para trabajar con un alumno que, si bien ya había aprobado el curso de ingreso, aún no había iniciado su recorrido por los contenidos de primer año. La instancia del Curso introductorio se consideró entonces como un momento para familiarizar a los nuevos alumnos con los contenidos de primer año. Siguiendo a Lorenzotti y Carrió (2015) entendemos por *contenidos* a:

... aquello que se enseña. Los “contenidos” son los conceptos, categorías, operaciones, deducciones, explicaciones, que efectivamente se enseñan, que no se dan por supuestos, que no se espera que el alumno deduzca solo. Los “contenidos” son aquellos conocimientos para los que se requieren instrucción,

teorización, en el sentido de que el alumno no puede saberlo sin que el otro se lo enseñe. Los “contenidos” son los “conceptos específicos” que se desarrollan en el aula y que se espera que el otro aprenda genuinamente para activarlos en el momento en que lo requiera. Esto es, lo que se “enseña” en el aula independientemente de lo que se “aprenda”. (p. 47).

En este punto, fue necesario observar la estructura morfológica de estas tres clases de palabras, para (i) estudiar la concordancia verbal y nominal; (ii) analizar las posiciones sintácticas posibles de cada una de estas clases; y, (iii) vincular la distribución sintáctica con las distintas interpretaciones semánticas que implican. Esto permitió abordar categorías como *gramaticalidad* y *agramaticalidad* de estructuras oracionales, reducir el margen de error en el reconocimiento de funciones al interior de una oración a partir de la identificación de las marcas de concordancia y de las posiciones argumentales y no argumentales de cada uno de los constituyentes, reconocer la ambigüedad sintáctica y/o semántica como un fenómeno lingüístico que genera problemas de interpretación, etc.

A partir de la lectura de numerosos trabajos que desde hace años plantean discusiones en torno a: el lugar de la gramática en las propuestas oficiales de escolarización; la selección de contenidos para el aula de lengua; el estudio articulado entre niveles de análisis; el lugar de la gramática en relación con otros contenidos; la necesidad de construir una gramática pedagógica; la desarticulación/indefinición de contenidos en el área; entre otras[2], se pensó una propuesta que, en lugar de establecer correspondencias entre estructuras y taxonomías, propiciara los espacios para que los estudiantes pudieran pensar en la gramática de la lengua tomando como punto de partida sus conocimientos semánticos previos, porque consideramos que es el aspecto consciente y evidente del uso del lenguaje, aspecto que posibilitaría comenzar a recorrer un camino de abstracción y concientización de la lengua en las aulas de primer año. Se buscó que el material aborde las distintas estructuras de la lengua: el morfema, la palabra, el sintagma y la oración; y se pensó en una última actividad que posicione al componente léxico como punto de integración.

Los objetivos que busca cumplir el material son que los ingresantes puedan: (i) sistematizar y formalizar la intuición de hablantes; (ii) identificar las palabras como unidades que establecen relaciones morfosintácticas y semánticas entre sí; y, (iii) aprehender un mínimo metalenguaje específico que permita la descripción de la lengua.

En cuanto a los contenidos que se seleccionaron para cumplir con dichos objetivos en dos semanas de trabajo, la propuesta se divide en dos partes en las que se aborda la categoría léxica verbo, por un lado, y sustantivo y adjetivo, por el otro:

**Primera parte: el verbo**

- La categoría verbo: Raíz y desinencias. Rasgos flexivos. Concordancia verbal.
- Núcleo de la oración. Los complementos verbales. Verbos monádicos, diádicos y triádicos. Constituyentes no obligatorios: los adjuntos.
- Relación semántica del verbo con los constituyentes de la oración: estructura argumental.

**Segunda parte: el sustantivo y el adjetivo**

- Sustantivo, determinante y adjetivo. Morfología flexiva: género y número. Concordancia nominal. Importancia del determinante.
- El sintagma nominal. El sustantivo como núcleo del sintagma. Adjetivo como complemento.
- Variación semántica del sintagma nominal a partir de los determinantes.
- Sintagmas nominales como complementos de los verbos (Ciorciari *et. al.*, 2016, p. 26).

De cada una de ellas se estudia y se aborda su estructura interna, su contenido semántico en sí mismo y su contenido semántico en un contexto sintáctico particular. El abordaje de los contenidos es práctico, esto es, sólo se explicitan las definiciones necesarias en función de construir un metalenguaje común.

**3.1. Sobre las actividades**

Las actividades fueron propuestas en tres partes. En lo que se denominó “Primera parada” se encuentran actividades pensadas en torno a la reflexión sobre el verbo; en “Segunda parada” se encuentran las actividades para sustantivo y adjetivo; y la parte final denominada “Actividades integradoras” busca articular los contenidos y las reflexiones de las dos partes anteriores.

Con respecto a la modalidad de trabajo en el aula, cada docente a cargo del curso inicia el recorrido del material en el orden propuesto, es decir, “Primera parada”, “Segunda parada” y “Actividades integradoras”. Sin embargo, a pesar de haber un cronograma común para todos los cursos, los docentes adaptan el cronograma en función de una serie de variables que tienen lugar al interior de un curso de 30 estudiantes. Estas variables pueden incluir las ausencias de los estudiantes por distintos motivos (vacaciones, enfermedad, haber sido notificado de su ingreso a la institución con el cursillo ya iniciado, etc.), la dificultad para realizar las actividades o comprender las definiciones propuestas, la ocurrencia de datos nuevos planteados por los mismos estudiantes que requieren tiempo de aula para el análisis y explicación, los diferentes tiempos que tienen los estudiantes en la comprensión y resolución de las actividades, entre otras. Teniendo en cuenta estas variables que ocurren todos los años, las actividades no se retoman entre sí necesariamente, y el aumento de la complejidad se vincula con el tipo de actividad requerida, no con complejizar el análisis o abordaje de un mismo conjunto de datos (esto ocurre sólo en algunos casos en los que la actividad que se retoma se puede reponer rápidamente en clases si hubiese estudiantes que no asistieron a todas las instancias).

En cuanto a las actividades, en la primera parte los ejercicios iniciales buscan trabajar sobre el reconocimiento de una estructura sintáctica incompleta ya que los verbos que se proponen son diádicos y triádicos y las oraciones presentadas solo tienen uno o dos argumentos, respectivamente. De este modo, la actividad N° 1 propone un texto breve en el que no se encuentran todos los complementos que exige el verbo y la actividad N° 3 retoma ese texto para observar que el hecho de que la estructura oracional tenga todos los complementos requeridos por el verbo, no implica que sean oraciones aceptables si los complementos de cada verbo son semánticamente discordantes con los exigidos por el mismo:

**1.** Lean el siguiente texto extraído de un paquete de yerba y atiendan a los detalles que les resulten extraños:

*Si por alguna razón, este producto no satisface sus, envíenos con su comentario al respecto. Del correo recibirá, más el correspondiente reembolso de sus gastos de envío.*

**a.** ¿Qué observan de raro en el texto? ¿Consideran que es aceptable?

**b.** Acomódenlo a partir de sus observaciones.

**c.** ¿En qué consistió el cambio?

[...]

**3.** Vean el texto de la consigna N° 1 con un cambio:

*Si por alguna razón este producto no satisface sus macetas, envíenos su alma con su comentario al respecto.*

**a.** Ahora, ¿tienen los verbos sus complementos obligatorios? **b.** ¿Qué pasa con el sentido? (Ciorciari *et. al.*, 2016, pp. 5-6).

El objetivo de la actividad N° 3 es reflexionar sobre la no aceptabilidad de las oraciones en las que se saturan los requerimientos del verbo con construcciones cuya carga semántica no coincide con los rasgos que el verbo demanda. Con estas actividades pretendemos que el estudiante reconozca que los verbos no sólo determinan cuántas construcciones deben completar su estructura sino también las relaciones semánticas que deben mantener.

Las actividades de la segunda parada buscan reflexionar sobre las clases de palabra sustantivo y adjetivo. Se trabaja sobre los distintos niveles de descripción gramatical: morfológico, sintáctico y semántico. En un principio se trabaja la unidad de la palabra para avanzar luego en ejercitaciones sobre la unidad del sintagma.

La actividad N° 1 de la primera parte trabaja sobre la familia de palabras y tiene como objetivo habilitar la relación entre morfología y semántica a partir del reconocimiento de las clases de palabras según los afijos derivativos:

1. Miren las siguientes filas de palabras:

rap	rapero	rapear
perro	perrera	perrear
simpatizante	simpático	simpatizar
pétreo	piedra	petrificar

- ¿Qué tienen en común las palabras de cada fila?
- ¿Qué las diferencia en su “forma”? Dicha forma, ¿cambia el significado?
- Elijan tres palabras de las primeras dos columnas y de distinta fila, y armen una oración con cada una (Ciorciari *et. al.*, 2016, p. 13).

La actividad N° 2 propone por un lado, derivar clases de palabras a partir de la incorporación de afijos puntuales, y por el otro, crear palabras nuevas a partir de la incorporación de afijos derivativos a bases existentes:

- Agreguen un afijo a una de las bases para formar una nueva palabra que coincida con la clase de palabra que indica el paréntesis. Tengan en cuenta que pueden utilizar cada afijo una única vez (para una sola base).

**im- / -sión / des- / in- / a- / -dor / -ón / dis- / -ente / -dad**

probable (adjetivo) .....  
 mirar (adjetivo) .....  
 hábil (sustantivo) .....  
 admitir (sustantivo) .....  
 temporal (adjetivo) .....  
 humano (adjetivo) .....  
 nadar (sustantivo) .....  
 conforme (adjetivo) .....  
 presidir (sustantivo) .....  
 hinchado (adjetivo) .....

- Inventen nuevas palabras (posibles pero inexistentes en español) a partir de manipular la forma de las palabras, esto es, de incorporar a palabras existentes afijos que cambien su clase. Especifiquen qué significaría cada nueva palabra inventando una definición de diccionario.

**Ejemplos:**

*Rolling Stones* (sustantivo propio) → *rolingas* (adjetivo)

*Rock and roll* (sustantivo) → *rockanrolea* (verbo)

*Tinelli* (sustantivo propio) → *tinellización* (sustantivo común)

*WhatsApp* (Sustantivo) → *Whatsappea* (verbo) (Ciorciari *et. al.*, 2016, pp. 13-14).

Esta actividad, al igual que la anterior, busca trabajar la relación entre morfología y semántica a partir del reconocimiento de las clases de palabras según los afijos derivativos, pero la diferencia es que en la actividad N° 1 tienen que distinguir las palabras de la misma familia a partir de los sufijos derivativos, y en

la actividad N° 2 tienen un listado de sufijos derivativos para generar ellos mismos la palabra nueva de acuerdo a la clase solicitada.

En la tercera parada no se pone el foco sobre una clase de palabra puntualmente, sino que se trabaja sobre la dimensión semántica de estructuras oracionales. Esta dimensión no sólo contempla la semántica de cada palabra de la estructura, sino que busca que las oraciones se interpreten en contextos de uso particulares. La propuesta N° 1 de las actividades integradoras tiene como objetivo reconocer la posibilidad de determinados verbos para relexicalizarse y gramaticalizarse y, de este modo, generar significados idiomáticos y contextualizados.

**1. a.** Expliquen cuáles son las interpretaciones posibles de cada una de las siguientes oraciones de acuerdo al contexto en el que puedan utilizarse.

- a. Nos matamos de risa.
- b. Nos comimos los mocos.
- c. Se comió una piba.
- d. Anoche me reventé.
- e. Caí en la cuenta.
- f. Me la fumé todo el día.
- g. Se tomaron el palo.
- h. Le canté la justa.
- i. La comí con la mirada.
- j. Abrieron fuego.
- k. Apagó el deseo.
- l. Fracturó la política.
- m. Lo fusiló con la mirada.
- n. Le rompió el corazón.
- o. Vendí humo.
- p. Le vendió el alma.
- q. Batí fruta.
- r. Guitarreó todo el examen.
- s. Salió a pataperrear.
- t. Me mató con la pregunta.

**b.** ¿Con qué otros complementos se usan estos verbos en la vida cotidiana? ¿Significan lo mismo? (Ciorciari *et. al.*, 2016, pp. 21).

A partir de actividades previas del cuaderno se observó que ciertos verbos necesitan complementos para saturar su estructura, pero las combinaciones que se presentan en estas actividades finales hacen necesario un desplazamiento figurado o metafórico en el significado según el contexto, de este modo no se busca que el estudiante pueda reponer un significado literal y uno metafórico, sino que observe que sólo pueden interpretarse metafóricamente, y que considerar su significado literal implicaría oraciones no aceptables.

### 3. Impacto de la propuesta

Frente a la complejidad que implica presentar una nueva propuesta para el análisis gramatical en estudiantes de 1° año, el material se diseñó para ser abordado de forma progresiva y andamiada. Esta progresión implica comenzar por actividades menos complejas como el reconocimiento o la identificación de clases de palabras, estructuras o algunas funciones, hasta alcanzar el trabajo con el reconocimiento de patrones, reconocimiento que permite intuir y después deducir primeras afirmaciones o hipótesis respecto de la lengua. Este reconocimiento es el primer impacto que se observó en las aulas ya que los estudiantes adoptaron un rol activo en el abordaje de los datos lingüísticos de las actividades. A su vez, debido a que los datos proporcionados pretenden acercarse a la variedad juvenil, los estudiantes llevaron al aula nuevos datos que fueron discutidos y analizados a partir de sus propios interrogantes. De este modo, el material permitió acercarlos un marco formal a sus intuiciones como hablantes del español. No se puede medir el impacto real o los efectos que produjo en los años siguientes en la medida en que este cursillo no es evaluado como tal, y el material no es un instrumento de evaluación sino de discusión en el aula; tampoco se han generado las instancias para medir este impacto. Por este motivo, no se puede hablar de efectos o resultados del material en los aprendizajes de los estudiantes sino de estrategias que se construyeron y reforzaron en la formación de los estudiantes durante el ciclo básico.

Como se mencionó anteriormente, este material es una prueba piloto que nos permitió evidenciar que es posible generar estrategias de reflexión sobre la gramática considerando como punto de partida el conocimiento que el estudiante ya tiene sobre su lengua materna. Movilizados por la experiencia desarrollada, se generaron cambios en la instancia previa al cursillo de ingreso que contempla tanto el examen de ingreso como el material de estudio con el que el aspirante se prepara para rendir dicho examen.

Asimismo, estas decisiones impactaron en la revisión de los materiales de cátedra del ciclo básico y se han estado reelaborando los cuadernillos de Lengua en función de incorporar actividades en concordancia con la lógica de trabajo que los estudiantes aprehendieron en las instancias áulicas previas. El próximo objetivo al que se apunta es que haya una progresión en los materiales en cuanto al abordaje de los contenidos gramaticales, tanto previos al ingreso como los posteriores al Curso introductorio.

### Cierre

La experiencia de trabajo con el material Palabras activas, como ha sido relatado en el punto anterior, desencadenó una serie de modificaciones en las propuestas de aulas de lengua de la institución y propició

que los estudiantes asumieran un nuevo rol en el desarrollo de las clases de gramática. Sin embargo, la prueba del material durante los últimos años ha demostrado que es necesario revisar la selección de contenidos en función tanto del tiempo real de trabajo en el aula con los estudiantes durante las dos semanas de curso, como de la secuenciación de los contenidos. A su vez es necesario reformular actividades que en la práctica han demostrado no cumplir con los objetivos pautados en el material.

Coincidimos con Gerbaudo (2006) en que el docente es un sujeto autónomo, un sujeto activo y crítico del proceso de determinación curricular y que juega el rol fundamental en el proceso de construcción de las *propuestas de aulas de lengua*. Concebimos que, en la Educación Secundaria, el docente, si bien queda subordinado al último nivel de decisiones estructurales, es el *intelectual transformativo* (Giroux, 1990) de las propuestas oficiales y se posiciona como el eslabón final determinante, el verdadero *autor del curriculum* (Gerbaudo, 2006).

Entendemos que en el aula de lengua es deseable objetivar el lenguaje para crear un metalenguaje compartido entre alumnos y docentes; es necesario poseer un conocimiento compartido para que la enseñanza no sea contenidista, para que el conocimiento no se vuelva un *conocimiento ritual* (Perkins, 1992) porque ello es evidencia de que el conocimiento es *frágil*. En la mayoría de los casos el análisis de oraciones tiene con frecuencia en las aulas un carácter repetitivo. Este carácter repetitivo sin explicación es lo que se convierte para los alumnos en conocimiento ritual, un conocimiento que sólo sirve "para cumplir con las tareas escolares" (Perkins, 1992, p. 37).

Coincidimos con Carrió (2005, p. 153) en que "...la enseñanza de la gramática (...) es un medio y no un fin, es un paquete de herramientas y no un punto de llegada", por esto, desde esta propuesta alentamos la idea de empezar a pensar en alternativas a los cuestionamientos sobre el lugar que debe ocupar la enseñanza de la gramática en los contenidos curriculares.

## Notas

[1] El material fue elaborado conjuntamente con Mariel Ciorciari y Cristian Ramírez, profesores de la institución educativa.

[2] Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994; Castellà, 1994; Di Tullio, 1998; Otañi y Gaspar, 2001; 2008; Ciminari y Kocak, 2002; Defagó, 2002, 2011; Bassano y Freidenberg, 2004; Carrió, 2005, 2008, 2013; Defagó y Guglielmelli, 2005; Demonte, 2005; Llambí de Adra, 2005; Palachi, 2006; Giamatteo y Albano, 2009; Carrió y Guglielmelli, 2011; Di Tullio y Malcuori, 2012; Lorenzotti y Carrió, 2013; 2015; Lorenzotti, 2016.

## Bibliografía

Alisedo, Graciela, Melgar, Sara, y Chiocci, Cristina (1994): *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Bachelard, Gastón (1976): *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.

Bassano, Marcela, y Freidenberg, María Susana (2004): "Enseñar gramática en la lengua materna". *Estudios del Lenguaje y enseñanza de la Lengua*. Venado Tuerto, Juglaría, pp. 89-139.

Carrió, Cintia (2005): "El debate en torno a la enseñanza de la lengua: el lugar de la gramática". *Actas del IV Congreso de las Lenguas del MERCOSUR. Lenguaje y Multidisciplinariedad*. Chaco, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 150-157.

----- (2008): "Entre Nombres y Sobrenombres". *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre, Editorial Grupo Montevideo (AUGM) Faculdade Rio Grande do Sul, pp. 183-187.

----- (2013): "Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón". *El toldo de Astier* [en línea], *propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 4, Nro. 6, abril, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, pp. 82-91.

----- y Guglielmelli, Jorge (2011): "Repensando las relaciones entre semántica y pragmática. Notas para discutir". *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario, UNL-Homo Sapiens, pp. 203-213.

Castellà, Josep (1994): "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". *TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura*, Nro. 2, octubre, España, pp. 15-24.

Ciorciari, Mariel, Jara, Valentina, Lorenzotti, Micaela, y Ramírez, Cristian (2016): *Palabras activas. Cuaderno de actividades*. Santa Fe.

Ciminari, Luciana, y Kocak, Claudia (2002): "Aportes para una didáctica del léxico". Presentado en el I Congreso Internacional de Educación. Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina.

Defagó, Cecilia (2002): "No siempre lo simple es lo más sencillo. Una reflexión sobre la gramática en la escuela". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2011): "El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua". *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario, UNL-Homo Sapiens, pp. 187-202.

----- y Guglielmelli, Jorge (2005): "La reflexión gramatical. De lo implícito a lo explícito en la enseñanza de la lengua". Presentado en las *II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Concordia, UNER.

Demonte, Violeta (2005): "La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática". *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio (175-188)*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Di Tullio, Ángela y Malcuori, Marisa (2012): *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo, ANEP.ProLEE.

Di Tullio, Ángela (1998): *Manual de gramática del español*. Argentina, Edicial.

Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, UNL.

Giamatteo, Mabel y Albano, Hilda (2009): *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires, Biblos.

Llambí de Adra, María Eugenia (2005): "Aportes para redefinir el valor del léxico en la enseñanza de la lengua". Recuperado el 22 de octubre de 2015 de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91318>

Lorenzotti, Micaela, y Carrió, Cintia (2015): "Contenidos y objetivos: *dis*-continuidad en el área de Lengua y Literatura de los documentos Jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013)". *Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura*. Córdoba, Editorial de la UNC, pp. 45-54.

Lorenzotti, Micaela (2016). *La enseñanza del "verbo" en el aula de lengua: diálogo con las propuestas curriculares Nacionales y Jurisdiccionales*. Tesina de Licenciatura en Letras. FHUC-UNL.

Otañi, Isabel, y Gaspar, María Pilar (2008): "Gramática, lectura y escritura: Aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela" [en línea]. Recuperado el 22 de enero de 2015 de [http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/](http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/)

Otañi, Isabel, y Gaspar, María Pilar (2001): "Sobre la Gramática". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial, pp. 75-111.

Palachi, Cadina (2006): "¿Hay que enseñar gramática? Una propuesta didáctica desde las teorías que se preguntan por el conocimiento del lenguaje". *Lecturas y escrituras: fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe, UNL, pp. 69-82.

Perkins, David (1992): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación*. Barcelona, Gedisa.