



Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria

LUCAS GAGLIARDI

Universidad Nacional de La Plata
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Este trabajo recoge la propuesta del taller llevado a cabo durante las jornadas. Planteamos el abordaje de la gramática dentro del aula a partir de dos ejes: el proceso de escritura como instancia de reflexión y la investigación en torno a algunos recursos gramaticales y sus efectos de sentido. Situamos el saber gramatical dentro del análisis de la discursividad social (Angenot, 2010) y de la concepción estratégica que explota significados básicos para construir sentidos en los mensajes (Martínez, 2009). A su vez, teniendo en cuenta los aportes de los estudios sobre Didáctica de la Lengua con metodología circunstanciada (Cuesta, 2011), proponemos abordar los contenidos gramaticales a partir de las escrituras que circulan dentro del aula para indagar en los efectos de sentido vehiculados por las elecciones gramaticales los escritores. Se abordan algunos principios organizadores para el trabajo docente que puedan ayudar a formular propuestas educativas donde se «des-tabiquen» los saberes acerca de la gramática.

PALABRAS CLAVE

Gramática, enseñanza, estrategia comunicativa, escritura, metodología de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La gramática es uno de los cuerpos de saberes que con mayor frecuencia genera inquietudes en los docentes de educación primaria y secundaria respecto de su abordaje. ¿Cuál es su finalidad? en la escuela ¿se enseña el español o se enseña a «reflexionar sobre dicha lengua»? ¿Se enseña la gramática o se enseña a reflexionar sobre la gramática que el hablante ya utiliza? (Riestra y Tapia, 2014; Pérez y Rogeri, 2007: 109; Gaspar y Otañi, 2005: 71; Rodríguez Gonzalo, 2011: 61). Diseños curriculares como el de Prácticas del Lenguaje (DGCyE, 2008) señalan que los conocimientos gramaticales deben ponerse en un lugar subordinado respecto del trabajo con la lengua en uso. Esta directiva abre otros interrogantes, esta vez, de índole metodológica. Debido a que la formación docente privilegia un abordaje de los contenidos gramaticales desde perspectivas formales (estructuralistas y generativistas, principalmente), resulta difícil para los educadores realizar propuestas que materialicen las indicaciones curriculares.

Di Tullio (1990) ya enfatizaba en numerosos trabajos la necesidad de no concentrar el trabajo en torno a la gramática en el tradicional análisis sintáctico para en cambio centrarse en ambigüedades y problemas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora. Se trata de una opción que nos parece válida, pero que también conlleva a preguntas: ¿Cómo provocar esa reflexión? ¿Cuáles son esas ambigüedades? ¿Son hechos de alta frecuencia dentro del uso de la lengua o casos periféricos?

En este trabajo intentamos avanzar sobre la dimensión propositiva de la Didáctica de la Lengua (DDL) a los efectos de generar con los docentes principios y herramientas que alimenten las prácticas. Para ello revisaremos algunas líneas de investigación que nos permitan fundamentar una metodología de enseñanza y una concepción de la gramática acorde a las necesidades del docente para encarar su tarea.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En primer lugar, adoptaremos la perspectiva de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2011: 55; Riestra, 2014), la cual nos permite partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia que inciden en nuestros saberes pedagógicos. En este sentido, nuestra mirada acerca de la trasposición didáctica (Bronckart y Schnewly, 1996; Bronckart, 2007) se aleja de las concepciones aplicacionistas que

pudieran tener, por ejemplo, disciplinas como la lingüística aplicada a la educación.

En términos de metodología de enseñanza nos resultan esclarecedoras las precisiones que nos proporciona la metodología circunstanciada que Cuesta (2011) traza en su tesis doctoral. Según dicho trabajo, esta metodología

[...] se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (Cuesta, 2011: 56).

Para un diseño metodológico de este tipo, la DDL necesita prestar atención tanto a las tradiciones de enseñanza como a sus lógicas de funcionamiento, sus avatares históricos y reconfiguraciones.¹ Por otro lado, será necesario tener en cuenta que la enseñanza de la gramática en la escuela implicará una serie de características que le son propias al espacio curricular y que transforman los saberes de las disciplinas de referencia.

El primer rasgo distintivo de la gramática escolar tal y como la concebimos es el eclecticismo. A todas claras, la superposición de criterios y conceptualizaciones es conflictiva para los estudios del lenguaje; sin embargo, desde una mirada Didáctica se revela como una característica inherente, hecho en el que coincidimos con algunos estudios españoles al respecto (Millán, 2001: 23; Rodríguez Gonzalo, 2011; Camps y Zayas, 2003).

El segundo rasgo –ya una posibilidad de orientación didáctica– es un abordaje alternante entre dos orientaciones para enfocar las formas verbales que tomemos como unidades de trabajo. El concepto de «atención a la forma» (*focus on form*) proveniente de las metodologías de enseñanza de lengua segunda nos parece pertinente y susceptible de ser conciliado con una mirada *ascendente* o *sintética* y *descendente* o *analítica* hacia el lenguaje y en particular hacia las unidades de la gramática. La primera ha sido la más preponderante y aún tiene vigencia dentro del ámbito escolar; podemos observarla en propuestas que parten de unidades del ámbito morfológico y oracional para (ocasionalmente) llegar a un nivel textual-discursivo. La segunda halla su fundamentación en los estudios de Jean Paul Bronckart (2007) y Marc Angenot (2010) e implicaría un movimiento inverso: partir desde la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra; es necesario destacar que esta

1. De la tradición centrada en la forma y el nivel oracional que imperaba hasta fines de la década de 1980 se pasa en la década posterior a la reificación del texto y las unidades comunicativas. Los diseños curriculares actuales prolongan ese desplazamiento (Riestra y Tapia, 2014). No podremos desarrollar aquí las críticas a estos cambios que ejercita numerosa bibliografía (Gaiser, 2013; Di Tullio, 1990; Funes y Poggio, 2015). Los desplazamientos histórico-curriculares pueden verse desarrollados para el caso argentino en Cuesta (2011).

segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera aunque no se tenga plena conciencia de su uso.

Un tercer rasgo, también metodológico, es la tensión entre la enseñanza programada y la atención a lo emergente. Debido a necesidades propias de la educación en espacios formales, los docentes debemos planificar los contenidos de enseñanza; sin embargo, frecuentemente se nos presentan situaciones cuyo abordaje puede resultar enriquecedor para la enseñanza de contenidos disciplinares dado que incitan a reflexionar sobre los famosos «usos reales» del lenguaje. Las dos propuestas que presentaremos a continuación buscan avanzar sobre este punto y brindar orientaciones para situarse como docentes frente a esta aparente dicotomía y construir propuestas educativas.

PROPUESTA 1: REFLEXIONAR A PARTIR DE LA ESCRITURA

Se nos presenta la tensión entre programación de enseñanza y emergente. ¿Cómo reflexionar acerca de la gramática cuando la intención es aproximarse a escritos reales de los alumnos (es decir, heterogéneos, variados)? El paradigma de la escritura de invención (Alvarado, 2003) resulta sumamente productivo puesto que nos permite proyectar o programar una escritura que; de acuerdo con la consigna disparadora, la escritura quedaría encausada dentro de ciertos repertorios temáticos, genéticos y estilísticos y, por consecuencia, rasgos gramaticales esperables.

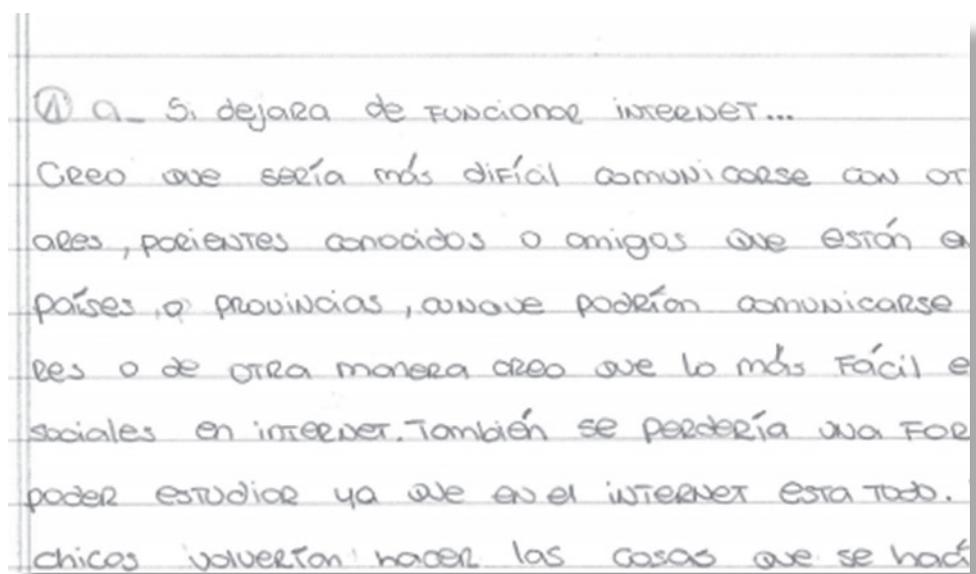
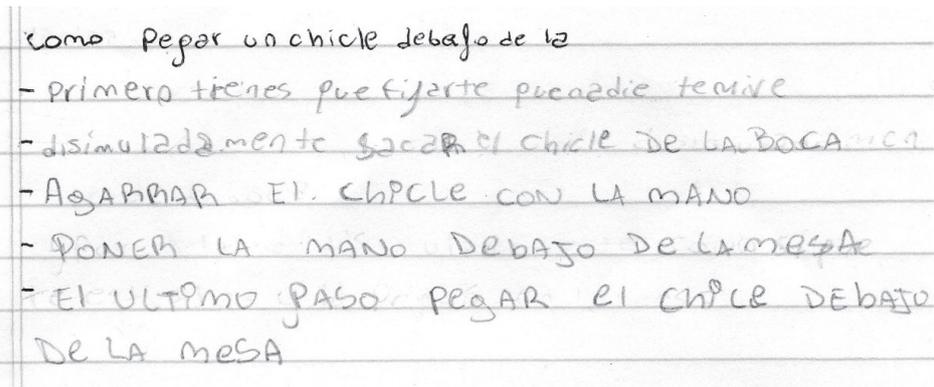


Imagen 1.

Observemos, por ejemplo, un texto especulativo (imagen 1) producido por una alumna de un curso de 3° año en el marco de una unidad de trabajo con literatura de ciencia ficción.

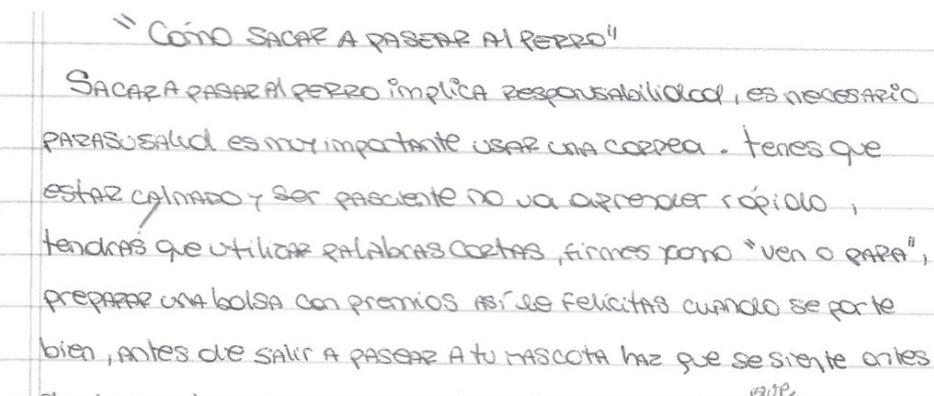
Dado el tema de la unidad, un texto que proponga a los alumnos proyectar un futuro posible a partir de una idea brindada en la consigna resulta afín al núcleo temático del género literario en cuestión. A partir de este texto y los otros producidos pueden *objetivarse* –es decir, recortarse– como contenidos la presencia de las oraciones condicionales y el uso de los modos verbales para introducir diferentes grados de factualidad al interior del texto. Así, las condicionales reales hablan de un futuro probable; las posibles o potenciales, de uno que podría ser más afín a los relatos de tipo utópico o distópico; y las irreales o contrafactuales a los de las ucronías o mundos alternativos. Pensar estratégicamente una posible escritura que movilice el uso de este repertorio gramatical permitiría recoger, a partir de las mismas, la posible unidad de estudio.



Como Pagar un chicle debajo de la mesa

- primero tienes que fijarte que nadie te ve
- disimuladamente sacar el chicle de la boca
- Agarrar el chicle con la mano
- poner la mano debajo de la mesa
- el ultimo paso: pagar el chicle debajo de la mesa

Imagen 2.



" Como SACAR A PASAR AL PERRO "

SACAR A PASAR AL PERRO implica responsabilidad, es necesario para su salud es muy importante usar una correa. tienes que estar calmado y ser paciente no va a aprender rapido, tendras que utilizar palabras cortas, firmes como "ven o papa", preparar una bolsa con premios así se felicita cuando se porte bien, antes de salir a pasear a tu mascota haz que se siente antes

Imagen 3.

Los escritos de las imágenes 2 y 3 fueron producidos en el marco de secuencias de trabajo con textos de tipo instruccional (Silvestri, 1995); en la misma secuencia se leyeron textos de ese tipo recopilados en *Historia de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Observamos dos rasgos gramaticales distintivos en estos escritos de alumnos. Primero la alternancia en textos de un mismo autor de formas personales o conjugadas (imperativo, verbos modales, presentes) y no personales (infinitivo) para estructural el acto de habla directivo. Por el otro, registramos que la evaluación de los alumnos como hablantes del español identifica al texto instructivo con unas variedades lingüísticas y formas verbales que no necesariamente son las que ellos utilizan en sus interacciones cotidianas por fuera de la escuela; es el caso de las formas de segunda persona (*tienes que, haz que*) que parecen provenir de otros dialectos o de variedades artificiales como el español neutro (Gagliardi, 2014).

De las escrituras mencionadas sería posible recortar el trabajo sobre las formas verbales en los textos instructivos para sistematizar sus diferencias de significado. Silvestri (1995) señala las siguientes posibilidades para la escritura de un texto del género «receta de cocina»:

- Cortar dos puerros en rodajitas muy finas
- Corte dos puerros ...
- Deben cortarse dos puerros ...
- Se cortan dos puerros ...
- Se cortarán dos puerros ...
- Cortás dos puerros ...
- Corto dos puerros ...

A estas posibilidades, centradas en la variedad rioplatense, podríamos sumar las variantes de segunda persona (*cortas, cortáis*) de otras regiones que los estudiantes probablemente conozcan y tengan como referentes a partir de la circulación de videos tutoriales en internet (probable explicación para la aparición de algunas de estas formas en los escritos recogidos como muestra).

Una actividad que sugerimos durante el taller consistía en contrastar estas formas para reflexionar acerca de la estrategia pragmática que subyacía a la elección de una u otra; específicamente, la cortesía verbal como principio regulador de la comunicación (Escandell Vidal, 2003). Así, *corte* o *cortá* en tanto formas imperativas resultan menos corteses que el infinitivo *cortar*, el cual no implica una imposición explícita sobre el destinatario. De acuerdo con la línea propuesta por Martínez (2009), estas formas lingüísticas se encuentran en variación, es decir, en la situación de poder alternar con otras opciones posibles que enfoquen la sustancia semántica; lejos de ser «dos formas de decir lo mismo», cada elemento en variación aporta matices de sentido diferentes al mensaje construido. La variación lingüística se constituye como una herramienta

que nos permite pensar formas de implementar la reflexión sobre contenidos gramaticales en tanto habilita a encararlos desde el lugar de la estrategia comunicativa.

Una de las asistentes al taller propuso armar una escala graduando las formas posibles en que pudiera reformularse alguna de las instrucciones (de menor a mayor compromiso proyectado sobre el interlocutor). Otra posibilidad que se discutió fue contrastar las variedades empleadas e indagar en el conocimiento sociolingüístico de los estudiantes acerca de las mismas (introduciendo también la reflexión acerca de la segunda persona). Se mencionó también la posibilidad de encarar una reescritura unificando las formas verbales a partir de la reflexión y la estrategia que los estudiantes que hubieran redactado estas consignas quisieran adoptar.

En esta segunda experiencia se advierte también la posibilidad de pensar una objetivación sobre determinadas formas verbales que no necesariamente son trabajadas en forma conjunta desde la lógica descriptiva consolidada por el estructuralismo escolar. Para esta tradición, los contenidos sistematizan los aspectos morfológicos y sintácticos en cuanto a una lógica progresiva («de menor a mayor complejidad») y por categorías basada en rasgos formales (clases de palabras, por ejemplo). Esta lógica lleva a «enseñar el infinitivo» cuando se trabajan las formas no conjugadas (la categoría en que el infinitivo comparte rasgos formales con el gerundio y el participio) y no en usos específicos como los que los estudiantes pusieron en práctica en estas producciones. Una estrategia metodológica sería, en este caso, «des-tabicar» esos contenidos y reagruparlos en función de los géneros discursivos y orientaciones de sentidos sociales que quisiéramos trabajar en clase.

En su libro *El discurso social* (2010), Marc Angenot establece que su objetivo es estudiar esa enorme masa discursiva que no se limita solamente a lo verbal sino que incluye al total de las producciones culturales, a «todo lo decible e imprimible» en una época: el discurso social. Angenot postula que el entrevero de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Si bien el autor no reflexiona específicamente sobre el ámbito educativo o la lengua, podemos retomar una propuesta que esboza allí y nos resulta estimulante: los discursos sociales poseen sus propias «gramáticas de discursivización» que generan formas de interpretación o regímenes de sentido, co-inteligibilidades que, por ende pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles.² Estas gramáticas de discursivización frecuentemente constituyen «repertorios tópicos», formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos. Allí es donde po-

2. Angenot habla de «bloques discursivos», un término que puede designar a ideas que se presentan como unidades compactas (lugares comunes, por ejemplo); en términos de unidades verbales, podemos llevar ese término a las expresiones lexicalizadas o fijas estudiadas por la fraseología, a una co-localización o encadenamiento de formas verbales más o menos predefinida por la expresión de ese discurso social. En estos encadenamientos es donde se pueden hallar, para la perspectiva de este estudioso, las formas de producción de sentido que imbuyen la lengua y los usos de los hablantes.

demostramos localizar las unidades de la lengua para la gramática escolar vistas desde la mirada descendente: podemos considerar que los recortes que escogamos sobre el *continuum* de la lengua para construir propuestas educativas funcionarán como parte de un repertorio de opciones posibles. Ese repertorio tensiona los usos más prototípicos y preestablecidos con las explotaciones específicas de cada hablante y situación.

PROPUESTA 2: REFLEXIONAR A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE UN CORPUS

Los trabajos de los grupos de investigación españoles GREAL y GIEL (Camps y Zayas, 2003; Millán, 2001; Rodríguez Gonzalo, 2011; Zayas, 2003) proponen como unidad organizadora de la enseñanza la secuencia didáctica. Entre los diferentes tipos de secuencia propuestos, uno de ellos abre la posibilidad de abordar el trabajo en torno a la gramática a partir de la investigación llevada a cabo por los estudiantes. Implementar esta posibilidad implica cierto grado de control previsto por el docente acerca de las «muestras» que pudieran servir para que los estudiantes analizaran. En este caso presentamos una experiencia ya analizada en Gagliardi (2016).

Los contenidos seleccionados para trabajar fueron las funciones sintácticas de sujeto y predicado más la diátesis (voz activa y pasiva). Se intentó indagar en el análisis sintáctico buscando conciliar los aspectos formales con los semánticos y pragmáticos para des-tabicar los contenidos a enseñar. Decidimos circunscribir el análisis sintáctico a oraciones con verbos transitivos e intransitivos, lo cual, si bien no representa la totalidad de las oraciones posibles sí incluye a una gran parte. Al momento de la planificación para un curso de 2º año, se conformó una unidad de trabajo en torno a la temática policial; es decir, se proyectó un trabajo con cuentos de dicho género y con noticias de la misma temática. El análisis sintáctico lo ceñimos a los titulares de noticias para observar el modo en que se construye la estructura informativa y que los estudiantes pudieran extraer conclusiones tanto a nivel estructural como discursivo.

Se propuso a los estudiantes que recortaran al menos dos noticias policiales. Luego de copiar en la pizarra todos los títulos posibles de las muestras recolectadas, el docente propuso comenzar a buscar algunas regularidades en los ejemplos del pizarrón y en los que no se hubieran incluido allí. Le pidió luego a los alumnos que identificaran en cada oración los siguientes datos: evento, responsable, afectado, lugar, tiempo.

Explica a qué se refiere cada una de esas nomenclaturas.³ Estas denominaciones son adaptaciones de la teoría de los roles temáticos apropiadas en un proceso de trasposición y creación didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996: 71).⁴ El profesor trabajó con lo que los alumnos fueron resolviendo en forma oral e indicándole qué subrayar y nombrar. Comienzan por el evento, que en casi todos los ejemplos se corresponde con el núcleo verbal del predicado salvo en un caso en que coincidiría con una nominalización (*Robo y asesinato en Los Hornos*) que dejarían «para futuras clases». **Veamos algunos intercambios del registro de observación de la clase:**

MARTÍN: En muchos títulos no se dice el responsable. En los que yo tengo tampoco.

PROFESOR: Cierto. ¿Ven alguna otra cosa en común en los ejemplos que están en el pizarrón?

CAMILA: Muchas veces lo que está primero es la acción. Por ejemplo *Cayó el autor de un millonario robo, Asaltan a mujer y su hija*. Hay varios así.

PROFESOR: También, es cierto. ¿Y qué pasa con ejemplos como *Mujer fue brutalmente atacada por su pareja?* ¿Alguien más tiene recortes con títulos parecidos?

Al menos seis alumnos contestan afirmativamente. Algunos leen sus ejemplos. El profesor pregunta si el responsable figura en los ejemplos que acaban de leer y en la mayoría reconoce de los casos no lo está explícito.

A continuación, pide los alumnos que identifiquen en los recortes restantes los mismos datos o roles temáticos que ya vieron entre todos con los ejemplos socializados. Luego de completar esto, el docente recupera la categoría de sujeto para sistematizarla. Pregunta si recuerdan qué es el sujeto a partir de lo que vieron en cursos anteriores; varios responden que «hace lo que dice el verbo» y que «no siempre está». El docente pregunta por el ejemplo *Joven sufrió un violento robo en una salidera*.

PROFESOR: A ver ¿*Joven* es el que hizo lo que dice el verbo? ¿Cómo lo marcaron ustedes hoy?

FLAVIA: Como afectado.

PROFESOR: Bien. No siempre los verbos son acciones. Recuerden lo que dijimos hoy más temprano: cuando hablamos de eventos hablamos de acciones procesos o estados.

De este modo, a partir de lo observado y de algunas intervenciones que implementan la atención a la forma se llega a la elaboración de una definición de sujeto en el pizarrón conjugando lo que el profesor dijo con lo que los alumnos fueron formulando:

3. El docente especifica que «evento» refiere a la acción proceso o estado, es decir, alude al aspecto semántico del verbo o de las nominalizaciones periféricamente.

4. Dentro de las operaciones de apropiación llevadas a cabo, se elimina la distinción entre argumentos y adjuntos y se unifican roles como los de tema y paciente bajo la etiqueta “afectado”.

SUJETO: parte de la oración que expresa al responsable del evento o lo afectado por el evento (en los ejemplos en voz activa).
Suele concordar en número y persona con el verbo.
Suele tener un sustantivo.
Puede no estar mencionado. En ese caso se lo llama «sujeto tácito».

La selección de contenidos para la trasposición didáctica implica en esta propuesta no adentrarse en los casos de sujeto compuesto o los modificadores del núcleo del sujeto; los ejemplos analizados, además, poseen escasos modificadores, como es habitual en este paratexto de los géneros periodísticos.

Con este mismo método se sistematizan luego las nociones de predicado, voz activa y pasiva poniendo el énfasis en que los estudiantes formulen hipótesis que den cuenta de la diferencia semántica entre posibilidades como:

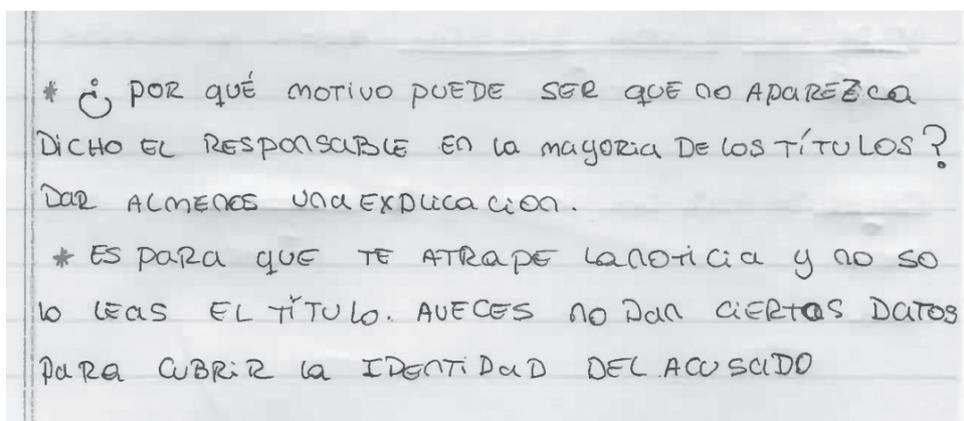
Asaltan nuevamente una farmacia de Los Hornos
Una farmacia de los Hornos es asaltada nuevamente

Luego de revisar varios ejemplos, el profesor preguntó cuántos casos de sujeto tácito encontraron y dicta una consigna para ser resuelta por escrito en parejas.

Elijan un recorte en el que hayan identificado sujeto tácito y el responsable no se mencione. ¿Por qué creen que no se menciona ese dato en el título? Luego de responder esta consigna, lean la noticia completa para ver si se confirma su explicación.

La actividad apunta a reflexionar acerca de la estructura informativa de la noticia y del modo en que las elecciones sintácticas en los textos contribuyen a la construcción ideológica de los discursos. La recurrente omisión del sujeto en los titulares más el énfasis puesto en las acciones

Imagen 4.



o procesos se constituye en este género como una forma «tópica» en los términos de Angenot que hemos discutido.

Los estudiantes formulan las siguientes hipótesis para explicar la ausencia de mención del sujeto-agente:

- porque se desconoce su identidad;
- porque se le quiere dar más «importancia a lo afectado»;
- porque se le quiere dar más importancia al evento;
- para que el lector deba leer la noticia completa y así averiguarlo.

En este sentido los estudiantes reponen en sus hipótesis motivaciones semántico-pragmáticas relacionadas con la función informativa de la oración (Di Tullio y Malcuorni, 2012: 369) y con una deliberada infracción a la máxima de cantidad griceana (Escandell Vidal, 2003: 85).

Al discutir la secuencia de trabajo con los asistentes al taller se propone posibilidad de implementar una actividad metacognitiva que recupere los conceptos de la secuencia para integrarlos. Una de las sugerencias fue elaborar un instructivo con los pasos necesarios para analizar una oración a partir de lo trabajado que pudiera servirles como metodología para ser reutilizada.

CONCLUSIONES

Durante la realización del encuentro se abordaron propuestas para trabajar la gramática en relación con alternativas metodológicas. Deseamos remarcar que cualquier propuesta que se enmarque dentro de una metodología circunstanciada debe resultar «sustentable», es decir, debe ser susceptible de ser implementada en el aula a partir de las formaciones de los docentes y prácticas que no resultaran por completo ajenas. En este sentido, creemos que es posible re-solidarizar saberes pedagógicos y docentes a partir del ejercicio que implica pensar alternativas de trabajo para contenidos que suelen formar parte de nuestra tarea cotidiana en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa* 26: 1-6.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bronckart, J. P y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En: Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila,

Bronckart, J. P. y Schnewly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 9: 61-78.

Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En: Melgar, S. y Botte, E. (Eds.). *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 183-200). Buenos Aires: Ministerio de educación

Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 3° ES*. La Plata: DGCyE.

Di Tullio, Á. (1990). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista de lengua y literatura* 8: 3-14.

Di Tullio, Á. y Malcuorni, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Funes, S. y Poggio, A. (2015). Enseñar Gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12 (1): 100-115.

Gagliardi, L. (2014). Variación y «escrituras» en la escuela. Algunas reflexiones desde la etnopragmática. *Plurentes*, 3 (4): 1-18.

Gagliardi, L. (2016). La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones. Ponencia presentada en las IV Jornadas Bilingües «Propuestas y experiencias educativas para el aula de hoy». La Plata, Argentina: Instituto Superior de Formación Docente N° 97.

Gaiser, M. C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3 (1), 1-21. Recuperado de <https://goo.gl/jWz4C5>

Martínez, A. (2014). La ruta de la Etnopragmática. En Martínez, A. y Gagliardi, L. *Rutas de la lingüística en la Argentina* (pp. 101-115). La Plata: Edulp. Recuperado de <https://goo.gl/yPhCZS>

Martínez, A. (comp.) (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

Millán, M. (2001). Interacción de contexto en la investigación sobre composición escrita. En Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 9-35). Barcelona: Graó.

Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2005). La gramática. En: Alvarado, M. (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3 (6) 108-113.

Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1 (2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/Q9uyG1>

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18 (58): 60-73.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59 87-118. , Recuperado de <http://rieoei.org/rie59a04.pdf>

Silvestri, A. (1995). *El discurso instruccional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Zayas, F. (2003). Hacia una gramática pedagógica. En: Camps, A. y Zayas, F. (Coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.

Zayas, F. y Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

LUCAS GAGLIARDI es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y Especialista en Escritura y Lectura por el Instituto Nacional de Formación Docente. Trabaja en escuelas secundarias de La Plata y en formación docente dentro de diversas instituciones de estudios superiores. Ha publicado trabajos de investigación en revistas especializadas, actas de reuniones científicas y libros.