



# Articulación de asignaturas en la formación docente: en torno a la gramática y su didáctica

EJE N° 3. Enseñanza/s

Relato de experiencia pedagógica

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina  
stapia@unrn.edu.ar

## RESUMEN

El relato que presentamos da cuenta de una experiencia pedagógica llevada a cabo entre las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua de la carrera Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (ciclo de Profesorado en modalidad virtual) para abordar conjuntamente la sintaxis del español lengua materna y su transposición didáctica. El problema de enseñanza que procuramos considerar con la experiencia aquí delineada es cómo atender, durante la formación docente, a la didactización de saberes que implican un conocimiento disciplinar específico poco desarrollado en niveles formativos anteriores. La experiencia se centró en los contenidos gramaticales de la oración subordinada y en la elaboración de explicaciones y consignas didácticas para enseñar este fenómeno en un corpus integrado por memes y microrrelatos. El relato de esta experiencia de elaboración conjunta y evaluación paralela en ambas asignaturas procura analizar las decisiones y los desafíos implicados en estos procesos de articulación, en tanto práctica docente que puede dar claves de acceso a la enseñanza de la gramática en el nivel universitario y en el secundario.

**PALABRAS CLAVE:** articulación entre asignaturas universitarias; saberes disciplinares gramaticales; didáctica de la lengua; formación docente.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que relatamos a continuación fue desarrollada en la cursada en paralelo de las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua de segundo año del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, carrera en modalidad a distancia que se dicta desde el año 2009 en la Universidad Nacional de Río Negro. Por tratarse de un ciclo de complementación curricular, a esta formación ingresan estudiantes que se encuentran desarrollando labores docentes en materias similares a Lengua y Literatura en la escuela secundaria o en otros niveles del sistema educativo y cuyos títulos de base comprenden Licenciaturas en Comunicación Social, Profesorados de Enseñanza Primaria o afines.

Estas condiciones de ingreso harían suponer que las/os estudiantes de esa carrera ya poseen un bagaje de conocimientos en torno a la lengua materna y que resulta prescindente la enseñanza de contenidos gramaticales sobre sintaxis del español; no obstante, después de años de dictado de Didáctica de la Lengua resulta evidente la necesidad del estudio en profundidad de la oración compuesta y subordinada, para luego poder abordarla en propuestas didácticas, ya que es notorio el desconocimiento del sistema de la lengua por parte de docentes y docentes en formación, como consecuencia, entre otros factores, del proceso de desgramaticalización de la enseñanza, que expondremos luego. Una consecuencia de este diagnóstico resultó en la incorporación, en el plan de estudios de la carrera realizado en 2019, de dos asignaturas para desarrollar contenidos gramaticales, profundizando los que antes se dictaban en una única materia (Gramática). Este cambio del plan de estudios tenía por objetivo que hubiera una apropiación paulatina y gradual de saberes en torno a la sintaxis<sup>1</sup> para luego guiar, desde la didáctica específica, la reflexión metalingüística en la producción de secuencias didácticas para la escuela secundaria (Camps, 2006; Bronckart, 2007). En este sentido, es importante señalar que, si bien los contenidos oracionales han dejado de enseñarse en el nivel medio como saberes específicos *per se* (en los diseños curriculares, el trabajo sintáctico se plantea por su articulación con

---

<sup>1</sup> Entre otras formas sintácticas, nos referimos a las subordinadas sustantivas, de relativos y a las construcciones comparativas, superlativas, consecutivas, causales, finales, condicionales y concesivas.



las prácticas de lectura y escritura y el análisis se sustituye, como método de enseñanza, por otras propuestas que alienten la manipulación y la reflexión sobre el saber epistémico de la lengua). Ahora bien, desde una didáctica que procure enseñar la lengua en articulación con las prácticas del lenguaje, el dominio de los saberes disciplinares gramaticales resulta fundamental para que las y los docentes se perciban como productores de saberes en su profesión (Tardif, 2014).

El sistema educativo y en particular, la formación docente actual, como dijimos, centra la disciplina escolar Lengua y Literatura en el dominio de las prácticas de lectura y escritura y en el desarrollo de las habilidades textuales y discursivas que se requieren para dicho dominio praxeológico; es por ello que ha cedido el espacio simbólico preponderante el análisis sintáctico como lo conociéramos en las aulas hasta mediados de los ochenta del siglo pasado. Un problema de enseñanza, no obstante, es que las prácticas de escritura más formalizadas y elaboradas (en los géneros que corresponden a ámbitos académicos, científicos, periodísticos, por ejemplo), que conciernen a los últimos años de la escuela secundaria, demandan un conjunto de saberes sobre el sistema de la lengua, a la hora de seleccionar los recursos estilísticos, explicar y entender fenómenos o corregir errores de uso. Estos conocimientos epistémicos (Bronckart, 2007) han dejado de estudiarse como un corpus de saberes sistemáticos y el proceso, descrito por numerosas autoras (Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, entre otras), da lugar a una desgramaticalización en la enseñanza de la lengua materna (Tapia, 2021). La consecuencia es un disloque entre lo que se demanda conocer para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y lo que se enseña como lengua en el sistema escolar (en términos de Cuesta, 2019, la lengua enseñada). Como ejemplo de este disloque, a la hora de explicar un error de escritura, *v. g.* por omisión de partes de la oración principal o por concordancia errónea entre aquella y la subordinada, se simplifica, se asocia con las oraciones simples (las que distinguen sujeto y predicado), y faltan saberes sobre términos específicos que permiten nombrar, definir o aproximarse a ese tipo de errores. Estas cuestiones pueden observarse en la corrección (Tapia, 2016) y en la devolución de escritos en las clases (Tapia y Riestra, 2014), donde se registra una distancia entre lo que el/la docente señala y lo que las/os estudiantes pueden aprehender del error y de su explicación.

El punto de partida de la experiencia que narramos es pues, la necesidad de reinstalar el saber gramatical sobre la oración en la formación docente, para abordar la transposición didáctica de contenidos gramaticales en la disciplina escolar. Y en esta línea, la articulación entre Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua facilitaría la conexión entre saber disciplinar y saber didáctico, orientando aprendizajes más significativos para las/los estudiantes en su proceso de formación docente.

La descripción de la experiencia que presentamos a continuación se compone de tres aspectos: la planificación de la tarea organizada como un trabajo práctico conjunto con consignas coordinadas, las decisiones en el armado de corpus de lecturas, la evaluación en las dos asignaturas.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **La planificación: etapas y acuerdos**

La articulación entre las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua requirió un primer acuerdo respecto de la mención de un trabajo compartido en los programas de cada una de las materias, entendiendo a tales como proyectos y búsquedas para objetivar el contrato didáctico que se establece con las/los estudiantes, al proporcionarles “un documento que da cuenta de una serie de previsiones (por ejemplo, tipo y cantidad de trabajos prácticos que habrá que resolver), condiciones (por ejemplo, requisitos de aprobación expresados en los criterios de acreditación) y decisiones (por ejemplo, línea teórica por la que ha optado la cátedra) que los involucran como sujetos de aprendizaje” (Steiman, 2008: 21). Por ello, el inicio de la propuesta de articulación formal (ya había una historia de conversaciones previas entre las dos docentes que dictamos las asignaturas) quedó plasmado en los programas, cronogramas y otros escritos presentados a las/os estudiantes a comienzos de las cursadas, enunciando un trabajo práctico evaluativo compartido entre las dos materias. Este momento inicial implicaba ciertas incertidumbres, como considerar que algunas/os se inscribieran en una sola de las asignaturas, aspecto que podría confirmarse luego <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para estudiantes inscriptos en una sola de las materias, se adaptó la consigna del trabajo práctico según las diferentes trayectorias previas.



El segundo momento de planificación, más cercano, temporalmente, a la fecha de realización concreta del trabajo, supuso contar con un diagnóstico inicial respecto de los conocimientos previos de las/os estudiantes y con una delimitación de la conformación de los grupos de alumnas/os. Se consensuó que cada docente estaría matriculada en el aula virtual de la otra materia como profesora invitada (al ser la carrera a distancia, se dicta a través del campus virtual de la UNRN en modalidad asincrónica) y que habría un foro específico para la consulta de dudas en torno a las consignas en cada una de las asignaturas; además, se habilitarían momentos de consulta sincrónicas en caso de ser necesarios. Otro acuerdo que se estableció fue que cada una de las docentes leería el material didáctico y la bibliografía de la otra asignatura; al respecto, contábamos con la experiencia previa de haber dictado un curso de extensión conjuntamente<sup>3</sup>, lo que nos permitía saber que no habría inconsistencias epistemológicas o metodológicas insalvables, aunque los marcos teóricos no fueran los mismos. En este sentido, también es importante señalar que el saber disciplinar gramatical ha sufrido variaciones en cuanto a la designación y al modo en que se estudian los fenómenos oracionales, lo que demandó concertar la terminología precisa con la que se nombraría y explicaría la subordinación y sus diversos tipos.

Otros acuerdos conciernen a la formulación y textualización del trabajo práctico mismo, sus consignas, fecha de entrega, criterios de evaluación y, dado que se pretendía trabajar en la articulación entre lectura, escritura y gramática, los criterios para la selección genérica, el armado del corpus y la posibilidad de que estudiantes integraran otras obras, dentro de los géneros abordados, en el mismo corpus.

Bajo el título: “La gramática en articulación con las actividades de lectura y escritura: indagación y formalización de una propuesta de enseñanza para abordar la subordinación sintáctica como tema descontextualizado a partir de memes y microrrelatos”, la propuesta se presentó de la siguiente manera:

El trabajo consiste en indagar en la bibliografía la explicación gramatical para un fenómeno sintáctico vinculado a la subordinación, elaborar la transposición didáctica en una explicación dirigida a un año de escuela secundaria en particular, ampliar el corpus y planificar una consigna o una serie de consignas para la

---

<sup>3</sup> Curso de educación continua para la formación docente: “Memes, hilos y otros consumos culturales en la enseñanza de Lengua y Literatura”. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina, noviembre de 2021



enseñanza de contenidos gramaticales vinculados a la subordinación (Atención: no se trata, todavía, de pensar una secuencia didáctica entera, sino una parte de ella). Los memes y los microrrelatos que conforman el anexo, seleccionados porque la subordinación es una clave para comprender la lectura, pueden utilizarse en su totalidad o sustituirse, parcialmente, por otros.

La consigna detallaba, reformulando, los cuatro aspectos que integraban el trabajo: una síntesis teórica y un análisis del reconocimiento de tipo de subordinada, una explicación didáctica en el que se contemplara el proceso de transposición para un año determinado de la escuela secundaria, incluyendo las metáforas que sirvieran para la exposición del fenómeno; la justificación del corpus finalmente abordado, haciendo hincapié en que la sintaxis (en particular, la subordinación) fuera significativa en función de la lectura de cada texto y las consignas con las que pudiera guiarse, en una o dos clases, la manipulación del contenido y la reflexión gramatical (Camps, 2006; Rodríguez, 2011; Rodríguez y Zayas, 2017)<sup>4</sup>.

Como la propuesta didáctica apuntaba a la articulación entre gramática y lectura, en la selección del corpus también se plasma un acuerdo sobre los géneros y las obras, como se plantea a continuación.

### **El armado de corpus. ¿Por qué memes y microrrelatos?**

En la asignatura Didáctica de la Lengua se pretende la enseñanza del sistema de la lengua articulada con la enseñanza de los saberes textuales y discursivos (Bronckart, 2007). Esto supone una decisión epistemológica: desde qué lugar se recorta el objeto de estudio de la didáctica disciplinar; podemos señalar las prácticas sociales de referencia, además de los saberes provenientes de las ciencias del lenguaje, como los géneros discursivos (Voloshinov, 2009, Bajtín, 1999) que permiten al productor de textos orales y escritos la apropiación de modelos y la reutilización del género-modelo ante una situación comunicativa de características similares. Este marco no supone limitarse, en la escuela, a la enseñanza de los géneros que se utilizan en la vida cotidiana y en

---

<sup>4</sup> Por manipulación del contenido se entiende el uso lingüístico, por ejemplo, que se pueda reescribir una frase de otra forma, variando los componentes sintácticos, sin modificar su sentido sustancialmente; la reflexión gramatical o metalingüística apunta a que se vuelvan conscientes estos procesos y, preferentemente, que se emplee terminología específica para dar cuenta de ellos aunque, como observa Zayas (2006), es recomendable alternar consignas para promover los distintos niveles de apropiación de los contenidos gramaticales y adaptar la metodología que subyace a las consignas, según los diferentes propósitos.



los ámbitos laborales, sino, antes bien, considerar cuáles son más variados y ricos en cuanto al uso estilístico del lenguaje, además de mostrar mundos posibles diferentes. La literatura es la forma más elevada de creación estética con el lenguaje y la escuela, su espacio de socialización democratizadora. Estas definiciones explican nuestra opción por el género microrrelato, como un género literario que, por su brevedad, condensa mucha riqueza estilística y sintáctica, además de ser apropiado para el desarrollo de una lectura intensiva que permite recuperar mecanismos de textualización y selecciones discursivas. En otro orden, los memes conforman otro género breve; este sí, asociado con lo cotidiano, con consumos culturales, y cuyos usos didácticos se exploran en la finalidad de las clases (Gagliardi, 2020), ya que conforma otro modo de exploración de las posibilidades del sistema de la lengua, asociadas con un efecto de sorpresa y el humor.

Se seleccionaron las obras “La cucaracha soñadora”, de Monterroso; “Y después qué”, de Shúa, “Polifemo y Cía”, de Denevi; “Humanitos”, de Galeano; “Bendición de dragón”, de Roldán y “Cortísimo metraje”, de Cortázar, en las que la subordinación sintáctica es significativa porque muestra ciertas recurrencias estructurales que ilustran la simetría y el paralelismo sintáctico poniendo de relieve que la interpretación de cada microrrelato se enriquece con una reflexión sobre sus componentes lingüísticos. En cuanto a los memes, se presentaron distintos ejemplos, principalmente con subordinadas sustantivas, entre ellos el de la mujer y el gato que responde a la forma “Dijiste que” y el “Se tenía que decir y se dijo”.

La posibilidad de que cada estudiante integrara otros microrrelatos o memes se planteaba en la consigna: el análisis de los trabajos entregados nos permite observar que sólo un tercio de las/os estudiantes introdujeron microrrelatos distintos de los provistos en el corpus; los motivos para agregarlos parecen radicar en una decisión de enfocar la oración subordinada sustantiva vinculada con el estilo directo e indirecto (profundizando lo observado en los memes) y, en otro caso, la recursividad de la subordinación con relativos que introduce una estructura infinita en una clara asociación sentido- tratamiento de la forma. En el caso de los memes, no hay introducciones de nuevos modelos, sino que se emplean los proporcionados, vaciados de su contenido específico, para proponer consignas de escritura.

### ¿Evaluación conjunta?

Otro desafío de esta experiencia de articulación radicó en cómo evaluar el trabajo de cada estudiante: nos preguntábamos si realizar una evaluación conjunta o considerar, en cada una de las asignaturas, los criterios de evaluación específicos. Se optó por trabajar en una evaluación independiente pero que incluyera aportes de ambas docentes en una escritura colaborativa. Los documentos elaborados por las/os estudiantes fueron compartidos en Google Drive para que cada una de las docentes pudiera observar los comentarios laterales y las apreciaciones finales con los que se devolvieron cada uno de los trabajos; la acreditación como aprobado o en condiciones de reescribirse y volver a presentarse fue decidida de forma independiente para cada una de las materias. En un solo caso se observó que era la explicación disciplinar incorrecta la que derivaba en errores en la transposición didáctica; otros dos, requirieron una revisión y reentrega, sea de la explicación didáctica del fenómeno, sea de la formulación de la consigna para la clase. En el caso en que se pidió que se reelaborara la transposición del fenómeno gramatical, pudo observarse una mínima distancia entre la teoría y la consideración de qué aspectos de esta podrían abordarse en la escuela secundaria. También es necesario señalar que estudiantes que no estaban cursando las asignaturas simultáneamente no pudieron resolver el práctico, aunque se haya procedido a realizar adaptaciones en cada uno de los casos, atendiendo las diversas trayectorias previas.

La mayor parte del estudiantado resolvió la actividad positivamente, pero evaluó que la consigna resultaba sumamente compleja y que, si bien la intención de articular las dos materias en una sola actividad podría resultar interesante, también requería disponer de tiempos de estudio más extensos que los que suelen emplearse cuando las materias trabajan por separado. Por otra parte, la experiencia fue calificada de novedosa, pero sin que ello implique, necesariamente, una evaluación positiva; antes bien, algunas/os refirieron perplejidad por lo que se consideró innovador, frente a las tradiciones compartimentadas de las materias universitarias. Vale aclarar que no estaba prevista una evaluación específica de esta tarea por parte del estudiantado, sin embargo, fue objeto de comentarios expuestos en el foro de evaluación de la asignatura Didáctica de la Lengua, de donde los hemos recogido.





## **A MODO DE CIERRE**

La experiencia nos ha permitido observar algunas consideraciones que queremos exponer como un cierre provisorio del relato.

En primer lugar, es necesario mencionar que cuando las cursadas de las asignaturas resultan en paralelo, las dificultades de organización de fechas de entrega, de cursadas de quienes no están inscriptas/os en ambas materias, podrían actuar como obstáculos para proponer estas articulaciones. En el caso narrado, hubo una demora en el cronograma de una de las asignaturas para poder desarrollar el trabajo práctico. Asimismo, se contemplaron las situaciones particulares para realizar adaptaciones a las consignas. Estos obstáculos no afectaron las cursadas porque el número de estudiantes de cada una de las asignaturas es relativamente bajo, sin embargo, podrían ser perjudiciales con cursos más numerosos.

En segundo lugar, si bien en todos los trabajos prácticos se incorporaron saberes gramaticales transpuestos y consignas para abordar la subordinación en las clases de nivel secundario, debemos preguntarnos acerca de la generalización de la propuesta: ¿supone esta experiencia compartida una práctica transformadora de la formación docente? ¿Es suficiente la necesidad de conocer y repensar cómo abordar la gramática desde las actividades de lectura y escritura y desde la articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico-didáctico para comenzar a modificar la enseñanza? Consideramos, desde ya, que resulta insuficiente, pero es el primer paso para la toma de conciencia durante la formación de profesores de Lengua y Literatura, de fundamental importancia para ahondar en los problemas de enseñanza de la lengua.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, A. y F. Zayas (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>
- Natale, L. (2018)- La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura, en Steinberg, C. (Coord.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- 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*, 58, 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, C.; Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra* 63, 245-277.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?, *Saga. UNR*, 1, primer semestre de 2014, pp. 178-206.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, S. M. (2021). La lengua en los Cuadernos Seguimos Educando para el nivel secundario [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Abra Pampa, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Zayas, F. (2006). La actividad metalingüística. Más allá del análisis gramatical, en Camps, A. y F. Zayas (Coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao, pp. 161-171.