La lengua enseñada y por enseñar: decisiones metodológicas en la formación docente

Stella Maris Tapia

stapia@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro

Desde la formación docente universitaria en dos profesorados en Lengua y Literatura y la investigación situada sobre prácticas de enseñanza en las aulas de escuelas públicas de nivel secundario hemos observado la dificultad para seleccionar y proponer saberes sobre la lengua enseñada (Cuesta, 2019) o lengua normada (Bronckart, 2007). Se evidencian, en las prácticas docentes y en las consignas, como objetos de enseñanza, las clases de palabras desde una caracterización semántica, y el predominio de un método deductivo, en el que predominan operaciones de reconocimiento y análisis (Tapia, 2023). Nos interesa repensar lo que Bronckart denomina “didáctica del compromiso”, una enseñanza que articula saberes sobre textos y discursos con conocimientos formales sistematizados y revisar, asimismo, el modo en que puede llevarse a cabo, sin limitarnos a la lectura y al procedimiento de buscar y marcar en los textos, determinados saberes gramaticales. Para ello, nos proponemos el diseño de otras formas de planificar consignas, desde el juego con las palabras y el trabajo con los campos semánticos y la morfología. Asimismo, indagar en la planificación y desplanificación (Cicurel, 2023) como estrategia, abordando el trabajo docente desde sus motivos e intencionalidades, nos permite comprender los emergentes y las dimensiones éticas de enseñar la lengua normada, en tanto no podemos desposeer a los sectores más vulnerabilizados de la sociedad, de las herramientas que aporten a su ascenso social, reproduciendo desigualdades. En este sentido, la pregunta por la lengua por enseñar nos permite resituar la lengua enseñada, desde la etnografía en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Cuesta, 2019) hacia un proyecto de intervención que atienda y contribuya a dar herramientas para la reflexión sobre la propia lengua.

Palabras clave: Lengua enseñada, lengua por enseñar, formación docente, consignas, morfología y léxico

Introducción

La decisión acerca de incluir saberes gramaticales entre los objetos de enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura y la planificación de consignas para abordarlos son motivo de tensiones en la formación inicial de Profesores de Lengua y Literatura y en las prácticas docentes que observamos en nivel secundario. ¿Para qué sirve la

enseñanza de la gramática y de la normativa en el nivel secundario? ¿Se pueden articular la enseñanza de la sintaxis, de la morfología y de la ortografía con el análisis de los textos y de las obras literarias o se requiere de una sistematización preliminar de las unidades menores para llegar a las unidades de comunicación? Si no existe tal sistematización, ¿cómo se alcanza el uso instrumental de estos elementos de la lengua para la comprensión, la lectura y, sobre todo, para la escritura de textos en diversos géneros y con propósitos e intencionalidades específicas? ¿Cómo se logra la internalización del sistema para poder identificar, revisar y corregir errores en los textos escritos? ¿Trabajar el estilo (y, por lo tanto, características de la lengua) en la obra literaria supone traicionar la especificidad de la literatura y usar la literatura instrumentalmente o es dar cuenta, justamente, de la particularidad del lenguaje literario? ¿Qué consignas se pueden planificar para que la articulación entre texto y gramática muestre lazos profundos, no una mera tarea de reconocimiento?

Las preguntas anteriores representan algunas discusiones en el área Educación en Lengua y Literatura al interior de la Escuela Secundaria Rionegrina, cuyo Régimen Académico, instrumentado en 2017, implica, entre otras transformaciones estructurales del trabajo docente, la planificación anual conjunta de los saberes del área conforme un diseño curricular inscripto en el interaccionismo sociodiscursivo. Por un lado, nos encontramos con esta política educativa que implica lograr consensos entre profesoras/es que han sido formadas/os en instituciones y en marcos de políticas públicas disímiles, a quienes se les solicita abordar conjuntamente el lenguaje y las lenguas desde el mencionado enfoque epistemológico, incluso algunas/os se cuestionan respecto del lugar de la lengua en la enseñanza. Y si bien las prácticas docentes no son reflejos de las políticas educativas, hay una incidencia de las segundas en las primeras y una continuidad, negociación y reinterpretación de estas en las prácticas, aspectos sobre los que indagamos en el proyecto de Investigación: “La práctica docente en escuelas de nivel medio como territorio de tensiones: contextos complejos que inciden en los acontecimientos del aula en el marco de los desarrollos curriculares” (Dir: Cecilia Fourés). Por otro lado, desde la formación de profesores en el nivel universitario, en los Profesorados (presencial y virtual) en Lengua y Literatura, de la Universidad Nacional de Río Negro, instalamos que el docente es un profesional reflexivo que debe posicionarse epistemológicamente, interpretar con actitud crítica las políticas educativas (la jurisdiccional de la ESRN pero también las de las escuelas técnicas y de jóvenes y adultos, como otros territorios en los que desarrollará sus prácticas y, las políticas nacionales, de las que abrevan y en las que se encuadran las provinciales), además de elaborar sus secuencias y materiales didácticos.

En particular, en la formación docente, con el estudiantado, discutimos y diseñamos el espacio que se otorga a la gramática en las prácticas docentes y cómo se planifican las consignas que integran secuencias didácticas que abordan contenidos de sintaxis, morfología y ortografía. Nos interesa construir el concepto de lengua “por enseñar”, es decir, definir cuáles son los contenidos instrumentales que permiten la existencia de una lengua enseñada en las aulas de las escuelas secundarias, más allá de las tensiones y de las negociaciones al interior del área en la disciplina escolar, además de poder fundamentar las decisiones didácticas y metodológicas. A continuación, después de explicitar algunas definiciones teóricas que sustentan dichas decisiones, proponemos estrategias de intervención en líneas muy generales, que es necesario adecuar a los motivos, intencionalidades, emergentes, de cada circunstancia situada.

De la lengua enseñada a planificar la lengua “por enseñar”

En trabajos anteriores (Tapia, 2023, 2024) hemos explorado la categoría de lengua enseñada (Cuesta, 2019), entendida desde las investigaciones etnográficas de análisis del trabajo docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura, como la lengua que existe en la escuela y que organiza un modelo hipotético y abstracto (no “real”) de realizaciones lingüísticas con sus regularidades y regulaciones. La lengua enseñada “puede ser definida como una lengua de las instituciones educativas que más bien se nutre y reproduce en sus formas estilizadas y retóricas, no en estructuras que se corresponderían con un pensamiento supuestamente racional y universal, y que esas formas siempre se presentan como modelos hipotéticos, basados la mayoría de las veces en los mismos conocimientos estilísticos y retóricos de los docentes en cuanto a sus usos sociales” (Cuesta, 2019, 264). Cuesta retoma, así, una relectura que Bronckart (2009) realiza de Saussure, al distinguir la lengua externa o normada de la lengua interna. Afirma Bronckart, en la línea del interaccionismo sociodiscursivo, que Saussure distingue entre la lengua como un tesoro, un depósito de formas y significados en la cabeza de los hablantes, interiorizada y reorganizada en el psiquismo de las personas a partir de la sucesión y organización de los signos en los textos. Para Bronckart, este grado saussureano de lengua es la lengua interna, localizada en las personas. En cambio, la lengua externa o también, lengua normada, es el conjunto de convenciones y acuerdos adoptados por el cuerpo social para permitir el uso del lenguaje, cuyo control es, asimismo, social, según describen y estabilizan los gramáticos y lingüistas. Mientras que la lengua interna comprende aspectos léxicos y sintácticos en esencia colectivos, cuyas elecciones y modalidades de clasificación en su esfera asociativa dependen de factores ligados a la historia de vida de las personas, la lengua normada, “necesariamente, hace abstracción de los determinismos psicológicos singulares,

mientras está sujeta a otro tipo de determinismos, de orden colectivo” (Bronckart, 2009, 9, *traducción propia*). Haciendo extensiva la cita y la interpretación sobre la lengua normada, podemos considerar que los determinismos colectivos son los usos sociales en las instituciones y las restricciones retóricas y estilísticas que se imponen tanto por los géneros textuales como por el dominio de las convenciones de poder en los intercambios lingüísticos (Bourdieu, 1985). Para Bourdieu, la lengua normalizada u oficial es aquella legítima, a la que se le asigna un valor o reconocimiento; su crítica al interaccionismo se basa en que éste adopta una postura ingenua, que carece de la visión de la posición social de los agentes en la estructura lingüística; en otras palabras, el intercambio social de la lengua normada saussureana se realiza a condición de un reconocimiento de que existen modos de expresión de mayor legitimidad, es decir, lenguas dominantes. Por lo tanto, como señala Cuesta, la lengua que se enseña es un artificio, determinada por el polo de quien ostenta el poder en la interacción como lengua oficial, que comporta una reflexión y un saber sobre los usos prestigiosos, que no excluye otros usos y formas, sino que habilita la heteroglosia y da cuenta de las “implicancias político, sociales y económicas que entran la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, regulada, legítima” (2019, 259). Así, el concepto de lengua enseñada supone recuperar la noción de lengua normada o externa que Bronckart repone a partir de los escritos de Saussure, imprimiéndole, además, una dimensión política, económica y social, en tanto que la transmisión de los saberes por parte de la escuela no se produce sin conflicto entre esa lengua oficial o de la institución, que los docentes dominan, y las variedades de los estudiantes, con las cuales entra en colisión, puesto que se pretende encausar o relegar dichas variedades hacia usos sociales no oficiales ni institucionales. En este sentido, numerosas líneas de investigación confluyen en la importancia de enseñar gramática para acortar la distancia entre los usos espontáneos y los usos elaborados de las lenguas y la dificultad para transitar de unos a otros sin mediaciones didácticas (Rodríguez Gonzalo, 2012). Sobre todo, son las dimensiones éticas, de consecuencias didácticas, las que nos interesan relevar para interpelarnos en la formación docente: ¿cuáles son las consecuencias de despojar a los individuos de las generaciones subsiguientes de las nociones mínimas para manejar un diccionario y una gramática de modo tal que puedan revisar sus escritos por sí mismos? ¿Es muy apocalíptico pensar que, si nuestro estudiantado de escuelas medias y de educación superior carece de conocimientos instrumentales sobre su lengua para mejorar sus producciones, serán las inteligencias artificiales las encargadas de hacerlo por ellos? Privar de los contenidos de una lengua instrumental, funcional al desarrollo de las capacidades discursivas del estudiantado y de la reflexión metalingüística en torno a ella, ¿no resulta en una forma

de perpetuar las desigualdades sociales, sobre todo para estudiantes que no pertenecen a los sectores hegemónicos con mayor acceso a los intercambios institucionales y formales más valorados por el mercado lingüístico y más legitimados en sus usos sociales?

Otra arista del tema que nos interesa señalar es lo que Bronckart (2007) enuncia como una didáctica del compromiso para la enseñanza de lengua, que integre la historia de las prácticas escolares y se articule con estas y con el desarrollo del estudiantado para presentar un modelo en el que se aborden dos ejes paralelos: el del sistema de la lengua y el del funcionamiento textual. El primero de estos ejes supone la realización de actividades de inferencia y codificación a partir de un corpus de frases o enunciados seleccionados ad hoc para presentar “las 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.)” (Bronckart, 2007, 142). Para el segundo de estos ejes, con un segundo corpus de textos empíricos, también seleccionados especialmente a partir de su conformación modélica, “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 y de textualización (por ejemplo, el empleo de los tiempos de los verbos, de los organizadores textuales, de las unidades anafóricas, etc.)” (Bronckart, 2007, 142). El autor considera que esta es una didáctica del compromiso en tanto que el diseño de un proceso didáctico “ideal” no podría llevarse a cabo, ya que ninguna reforma podría modificar radicalmente las representaciones y tradiciones del sistema escolar. ¿En qué consistiría este proceso ideal? En partir de actividades de lectura y producción de texto para que, a partir de ellas, se aplicaran las actividades de inferencia y de codificación de las regularidades observables en el corpus de textos usados. Sería un modelo descendente que parte “de las regularidades de organización y de funcionamiento de los géneros de texto y de los tipos de discurso, en los respectivos contextos de producción; y luego, a los mecanismos de textualización y de la responsabilidad enunciativa” para, como dijimos, luego mostrar, en actividades de inferencia y codificación, “las regularidades más importantes de la organización de las frases y a las categorías de unidades disponibles en la lengua” (Bronckart, 2007, 141). Insistimos en la importancia de que el mismo autor sugiera que, ante la imposibilidad de adoptar el modelo ideal, se trabajen de modo paralelo los dos dominios: los discursivo-textuales y los gramaticales-ortográficos. Es necesario agregar, como antecedentes que, cuando se pretendieron formalizar consignas de gramática a partir de actividades de lectura y escritura, durante investigaciones anteriores y en la formación docente, en las prácticas se mantuvieron representaciones previas en torno a una enseñanza incidental de temas

gramaticales si los consideraba poco útiles para mejorar las capacidades de lectura y escritura, abandonando parcialmente el trabajo planificado en secuencias (Tapia y Riestra, 2014), o bien los docentes se centraron en el reconocimiento de categorías a partir de la lectura, proponiendo a los textos como soportes para la identificación de aspectos gramaticales (Tapia, 2024).

Una tarea, entonces, durante la formación docente inicial, es construir el dispositivo que llamamos lengua por enseñar (Tapia, 2023 y 2024), esto es, planificar cuáles de todos los saberes que conforman la lengua se deben transformar en objetos de enseñanza para acompañar el desarrollo de las habilidades discursivas y textuales del alumnado. Y luego, revisar metodológicamente con qué propuestas de consignas abordarlos. La lengua por enseñar, entre otros aspectos que se señalan en la gramática pedagógica (Camps y Milians, 2017), debe remitir a las unidades léxicas (clases de palabras), su formación y morfología, las relaciones de concordancia, la correlación de verbos, los roles temáticos, la coordinación, la subordinación y la ortografía. Todos estos aspectos se pueden inferir y codificar como regularidades. También debe funcionar en un modelo didáctico para la interrelación de los niveles discursivos con los niveles textuales desde una lectura intensiva de un corpus de textos breves, relecturas con búsquedas activas de los subtextos (Luria, 1995), descontextualización y producción de nuevos textos breves en las mismas claves genéricas. Al fundamentar estas propuestas de planificación para intervenir en la escuela secundaria, señalamos como objetivo anhelado la sistematización gradual y progresiva de saberes metalingüísticos como instrumentos que permiten la selección de los usos estilísticos y retóricos más apropiados para cada situación de comunicación. Como objetivos menos ambiciosos, podemos mencionar: instalar la duda gramatical, habilitar la reflexión metalingüística, estimular el interés por conocer más en torno a determinado fenómeno gramatical u ortográfico y sus orígenes en la historia de la lengua o en la normativa que lo encuadra. La progresión y planificación de consignas es un aspecto al que dedicamos particular interés durante la formación docente, formulando propuestas que integran secuencias didácticas que se llevan a las aulas de Lengua y Literatura, en los espacios de las prácticas docentes de los profesorados. Cabe aclarar que las prácticas no se tratan exclusivamente de clases llevadas a cabo por docentes noveles, puesto que muchos se encuentran en ejercicio con títulos habilitantes, supletorios o incluso toman cargos como idóneos, en una situación similar a la ya descrita por Negrín (2015). También estamos en diálogo con docentes egresados de las carreras de profesorados, docentes coformadores y otros actores del sistema educativo que mencionan las dificultades que en su trabajo cotidiano generan cierta confusión respecto del lugar de los contenidos de lengua en las clases de Lengua y Literatura, después de haber pasado por distintas

instancias en las que se demonizó a la gramática o se la relegó a las tareas de revisión de los escritos. Y, sobre todo, las dificultades que la política educativa para el área de Educación en Lengua y Literatura instaura la ESRN, con un paradigma novedoso – el del interaccionismo sociodiscursivo, como dijimos- que no ha sido suficientemente explicado, según consideran los docentes, pero que en apariencia sustituye objetos de enseñanza característicos del área por otros más cercanos a la comunicación social. Incorporamos y relevamos sus voces como parte de los saberes docentes ya que, como da cuenta Cuesta (2019), es en el entramado de estas voces, con una mirada de etnógrafo, y es desde nuestro rol de observador participante, también docente, desde donde podemos reconocer las significaciones de la tarea de enseñar.

Propuestas de intervención

Para esta ponencia nos circunscribimos al abordaje de las unidades léxicas (clases de palabras), su formación y morfología, por razones de brevedad y por la centralidad de su enseñanza. Entendemos, por una parte, que manejar la formación léxica permitirá al estudiantado de nivel secundario adquirir principios sistemáticos de construcción de palabras en la lengua, a nivel sintagmático, y, por otra parte, encontrar herramientas para inferir significados de palabras (por asociación y semejanza) en las lecturas, lo que, además, será beneficioso para ampliar su vocabulario, respondiendo, así, en parte, a preocupaciones docentes.

Las consignas que planificamos para las propuestas de intervención con el léxico buscan desandar el método más difundido en la articulación entre texto y gramática, consistente en la operación de reconocimiento de clases de palabras a partir de la lectura. Este método deductivo en el que prevalece la identificación suele iniciarse por una explicación teórica de cada clase de palabra a partir de su caracterización semántica, para luego continuar en el señalamiento en oraciones o en fragmentos de textos breves, según lo que observamos en las aulas. A modo de ejemplo, podemos referir consignas que proponen subrayar una determinada clase de palabras (por ejemplo, los verbos o los pronombres) que aparecen en un párrafo o en un apartado. Advertimos que se trata de una articulación débil con la lectura, ya que no logra que la operación de identificación o señalamiento sea significativa o funcional para leer mejor. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la clase de palabra elegida no resulta motivada por el texto, sino de una selección arbitraria en relación con él (Tapia, 2024). Por esto, creemos que es necesario mostrar y proponer otro método durante la formación docente que, por una parte, reinstale el nivel morfológico para enseñar el léxico y, por otra parte, promueva la selección de regularidades con el fin de que, a partir de la realización de inferencias, desde los ejemplos e inductivamente, se pueda abordar

la teoría. Esto no es más que una continuidad con ejercicios de léxico que encontramos en diversas propuestas, como las de Jiménez Jiménez (1986), Pacagnini y García (2009), entre otras. Asimismo, hay correlaciones con la enseñanza de grupos ortográficos (Salgado, 1997). Es importante prevenir que no busquemos la originalidad con estas propuestas, sino resituar saberes anclados en la tradición de la enseñanza de lengua, relacionados con la morfología y el léxico, que parecen omitidos en las actuales prácticas docentes, al menos, en las escuelas de la ESRN de la ciudad de Bariloche en las que desarrollamos observaciones de clases.

Solicitamos a los docentes en formación elaborar consignas, para que les sugerimos, asimismo, relevar ejemplos de corpus de gramáticas y de textos teóricos en circulación, como el *Manual de gramática de la lengua española* (RAE, 2010), el capítulo “Las palabras: léxico y morfología”, de Adelstein y Nercesian (en Ciaspucio y Adelstein, Coords., 2021), los capítulos sobre clases de palabras en *Para escribir bien en español*, de García Negroni (2016), entre otras fuentes. La formación de familias de palabras, las actividades de derivación y de composición, el reconocimiento de campos semánticos, habilitan el juego con las palabras y se proponen como ideas-base desde las cuales generar distintas consignas. Entre estas ideas-base, enumeramos:

- Formar familias de palabras a partir de una dada. Reconocer las partes en común e identificar las raíces.

- A partir de un grupo de palabras seleccionadas de una clase y dada una lista de sufijos, formar sus derivadas e inferir las reglas; por ejemplo, la derivación nominal a partir de adjetivos, otros sustantivos o a partir de verbos, para establecer correspondencias parciales entre el significado del derivado y los nombres de acción y efecto o de cualidad. Por otra parte, este aspecto morfológico puede interrelacionarse con consignas de ortografía, por ejemplo, en sufijos como *-eza*, *-ción*, *-azo*.

Otro tipo de consignas puede contemplar la derivación apreciativa, con sufijos diminutivos, aumentativos y despectivos y observar sus aspectos semánticos en uso, por ejemplo, mediante la contrastación de oraciones (Para distinguir matices como la intensidad, el exceso o la atenuación de la importancia de una persona, entre otros). Esto puede articularse, en la dimensión textual, con el uso de subjetivemas.

- A partir de las semipalabras o formantes cultos, proponer consignas para que el estudiantado del secundario elabore listas de léxicos que utilizan en distintas asignaturas. Esto se puede articular con búsquedas en el diccionario y, en algunos casos, con ortografía, especialmente, con el uso de la *h* y la *g*, en bases como *hidro-*, *hecto-*, *hemi-*, *hiper-*, *homo-*, *geo-*, *-logía*.

- Dado un corpus de palabras con prefijos similares, armar consignas que lleven a descomponer palabras e intentar inferir el significado del prefijo (por ejemplo, la serie

desgracia, deshacer, destrabar, descontar, desconfiar o la serie *renacer, revisar, rentregar, readecuar, resignificar, reponer, recolocar*). Puede complementarse con la lectura de “Todo lo contrario”, de Mario Benedetti y adaptarse para la producción de un texto similar con otras palabras que no contengan el prefijo dado.

- Consignas para guiar el procedimiento de inventar palabras que no existan a partir de la afijación derivativa. A propósito, “El prefijo arbitrario”, de Rodari (1999) y “Meter la prenariz en todas partes” o “Se busca desequilibrista”, de Alvarado, Bombini, Feldman e Itsvan (1994) ilustran la creatividad del lenguaje y la productividad de la invención, habilitando el trabajo con la escritura desde la invención de neologismos. Esta última es una oportunidad de articulación entre lengua y escritura; pueden aportarse, también la lectura de obras seleccionadas de Oliverio Girondo, de la obra *En la Masmédula* o de César Vallejo, *Trilce*, para identificar las búsquedas estilísticas por crear significados desde la formación de palabras por asociación o por afijación. Asimismo, esto podría llevar a consignas para formar familias de palabras a partir de otras dadas y componer un poema que juegue con la sonoridad de estos términos y otros inventados (a la manera de “Aridandantemente”, de Girondo, por ejemplo).

- Generar un corpus de palabras para buscar en el diccionario, en el que estén incluidos verbos conjugados, adjetivos en género femenino, sustantivos en plural y otras palabras que requieran que se reconozcan los afijos flexivos (y se los descarte) para indicar cómo se hallarían las definiciones de los términos.

En la medida que los estudiantes del profesorado preparan sus consignas, necesitan volver sobre conceptos de morfología que han desarrollado en asignaturas como Gramática. Para delimitar la lengua por enseñar es imperioso este retorno a las disciplinas de referencia, ya que se trata de saberes sistematizados a menudo, únicamente, en el nivel universitario, en tanto que en las trayectorias previas por la escuela secundaria se han desplegado los enfoques comunicativos, cuyas consecuencias derivaron en la falta de enseñanza de la gramática o en una enseñanza incidental, como se ha mencionado, que tampoco produjo aprendizajes significativos para los docentes principiantes.

Planificar y desplanificar las prácticas

A partir de ideas base como las ejemplificadas en el caso del léxico, y en relación con objetivos didácticos específicos, se preparan consignas concretas para estudiantes de secundario reales en contextos situados. Desde nuestro posicionamiento en la formación docente, buscamos interpelar a nuestro estudiantado para que produzcan sus secuencias y sus consignas, tomando de base la tradición de la enseñanza disciplinar

de la lengua y animándose a darles continuidades con modificaciones o rupturas epistemológicamente fundamentadas.

Asimismo, los convocamos a indagar en la desplanificación (Cicurel, 2023) como estrategia cuando están desarrollando sus prácticas de enseñanza: mirar su actuar docente, registrar e incorporar en los diarios de campo y en los autorregistros o registros cruzados las interacciones de los estudiantes frente a estas consignas. Nos parece interesante contrastar los motivos e intencionalidades del trabajo docente con las negociaciones que se establecen en el aula ante estos intentos por enseñar la lengua normada. Llama la atención que las clases a partir de las consignas producidas suscitan el interés del estudiantado de nivel medio y una inquietud por conocer cómo se forma su lengua, además de que les resultan originales y novedosas, aunque podríamos haber supuesto la hipótesis contraria, que serían recibidas desde la apatía o la falta de motivación, por resultar un saber aparentemente tradicional. Por otro lado, al ser cada docente quien diseña y realiza sus consignas en el marco de una producción personal, puede también reconocer y ajustar la tarea en función de sus objetivos iniciales. Esto, en el marco del trabajo docente, refuerza la conciencia respecto del proceso de enseñanza y sus dimensiones políticas y sociales.

Reflexiones finales

Las consecuencias de pensar una lengua enseñada, en el orden didáctico, son éticas: a la hora de intervenir en la formación docente, convocan a reflexionar en torno a cómo garantizar que los futuros profesores se comprometan con la distribución democrática de oportunidades para no despojar, a los sectores vulnerabilizados, de conocimientos que les permitan seleccionar recursos estilísticos y lingüísticos con mayor amplitud, identificando aquellos que resultan apropiados en los contextos situados y en la vida social e institucional. La lengua por enseñar es la hipótesis de un modelo didáctico a construir durante la formación docente: analizar los objetos de enseñanza, los métodos y las consignas desde una vigilancia epistemológica (Chevallard, 2009), para, con los insumos de este análisis, poder indagar en el trabajo docente planificado, en sus motivos e intenciones y en sus transformaciones durante la acción áulica.

En otras palabras, formar profesores de Lengua y Literatura con conciencia acerca de las dimensiones del poder de la lengua, que conciban a la gramática como una herramienta de justicia social y que estén capacitados para enseñarla en la relación con los textos y los discursos que engloban los signos lingüísticos en sus propiedades paradigmáticas (opciones de vocabulario) y sintagmáticas (ordenamiento de las palabras en la linealidad de la frase) es una tarea insoslayable de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A.; Nercesian, V. (2021). Las palabras. Léxico y morfología. En G. Ciapuscio y A. Adelstein, *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (189-224). EUDEBA.
- Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman, D.; Istvan (1994). *El nuevo Escriturón*. El Hacedor.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2009). Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. In: *Estudios lingüísticos*, 3, 31-62. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37286>
- Camps, A. y Millan, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: defició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243. 10.7203/Caplletra.63.10400
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cicurel, F. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas*. El Hacedor.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Miño y Dávila.
- García Negroni, M. M. (2016). *Para escribir bien en español*. Waldhuter.
- Jiménez Jiménez, B. (1986). *Didáctica del vocabulario*. Humanitas.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Visor.
- Negrín, M. y G. Bonino (2015). Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores. En R. Menghini y M. Negrín (Comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras en los inicios en la enseñanza* (107-124). NOVEDUC.
- Pacagnini, A.; García, P. (2009). Cómo están formadas. La estructura interna de las palabras. En M. Giammatteo y H. Albano, (Coords.) *Lengua. Léxico, gramática y texto* (47-66). Biblos.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la Lengua Española. Manual*. Espasa.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Colihue.
- 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. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Aique.
- Tapia, S. M.; Riestra, D. (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, primer semestre de 2014, 178-206.
<http://hdl.handle.net/2133/11901>

Tapia, S. M. (2023). Enseñar lengua desde géneros no convencionales: una propuesta con memes para la formación docente. *RAIE. Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3 (5), junio de 2023, 155-173.
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/7>

Tapia, S. M. (2024). Consignas para enseñar gramática: ¿cómo y para qué analizarlas? *El toldo de Astier*, 15 (28), abril de 2024, 101-115.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero28/pdf/MTapia.pdf>