Artículo de investigación

Stella Maris Tapia[1*]
https://orcid.org/0000-0002-5864-1228

[1] Universidad Nacional de Río Negro, Laboratorio de Investigación en Formación de Formadores, Sede Andina; Orcid: 0000-0002-5864-1228, stapia@unrn.edu.ar

Enseñanza de lengua y articulación con textos y discursos: hacia una didáctica multinivel

Language Teaching and its Articulation with Texts and Discourses: Toward a Multilevel Didactics

https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2416

Recibido: 10 de febrero de 2026
Aprobado: 19 de mayo de 2026
Publicado: 22 de julio de 2026

* **Autor de correspondencia:**
Stella Maris Tapia, Universidad Nacional de Río Negro, Laboratorio de Investigación en Formación de Formadores, Sede Andina, Orcid: 0000-0002-5864-1228; Mitre 630 1 C (8400), Bariloche, Argentina; stapia@unrn.edu.ar

Para citar este artículo:
Maris Tapia, S. (2026). Enseñanza de lengua y articulación con textos y discursos: Hacia una didáctica multinivel. *Papeles, 18*(35), e2416.
https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2416



Resumen

Introducción: el trabajo analiza inadecuaciones metodológicas en la enseñanza de la lengua y propone delinear modelos didácticos multinivel para articular gramática, textos y discursos en la formación docente inicial del profesorado en Lengua y Literatura. **Metodología:** la investigación adopta una perspectiva cualitativa, situada y relacional. Analiza documentos curriculares y registros etnográficos de escenas de clases observadas en escuelas secundarias desde aportes socioantropológicos de la didáctica de la lengua con perspectiva etnográfica y del interaccionismo sociodiscursivo, para examinar el trabajo docente y la enseñanza del sistema de la lengua. **Resultados y Discusión:** el análisis de documentos curriculares evidencia una progresiva transversalización de la reflexión sobre la lengua subordinada a las prácticas de lectura y escritura y formulada en términos procedimentales. En las clases observadas, la lengua emerge como objeto de enseñanza de modo puntual, principalmente a partir de dimensiones semánticas de unidades infraordenadas, en articulación con propósitos discursivos de los géneros trabajados. Sin embargo, se identifican límites en la sistematización de saberes gramaticales, en especial, morfológicos y sintácticos. La discusión pone en tensión el modelo de secuencia didáctica basada en géneros y destaca la necesidad de comenzar a formular secuencias didácticas multinivel que permitan una enseñanza explícita y progresiva del sistema de la lengua. **Conclusiones:** el estudio propone una enseñanza de la lengua centrada en textos, que requiere secuencias didácticas en las que se acceda a los diversos niveles lingüísticos con mayor precisión.

Palabras clave:
Enseñanza secundaria; lengua; enseñanza de la lengua materna; política educacional; formación de docentes de secundaria

Abstract

Introduction: This paper analyzes methodological inadequacies in language teaching and proposes to outline multilevel didactic models for articulating grammar, texts, and discourse in initial teacher training of Language and Literature Teaching. **Methodology:** The research adopts a qualitative, training. situated and relational perspective. It analyses curriculum documents and ethnographic records of classroom scenes observed in secondary schools, drawing on socioanthropological contributions, language teaching with an ethnographic perspective, and socio-discursive interactionism, to examine teaching work and the teaching of the language system. **Results and discussion:** The analysis of curricular documents shows a progressive mainstreaming of reflection on language, subordinated to reading and writing practices and formulated in procedural terms. In the classes observed, language emerges as a teaching object in a limited and episodic way, mainly through semantic dimensions of

Keywords:
Secondary education; language; mother tongue instruction; educational policy; secondary teacher

subordinate units in articulation with the discursive purposes of the genres worked on. However, significant constraints are identified in the systematization of grammatical knowledge, especially morphological and syntactic knowledge. The discussion highlights tensions in the genre-based teaching sequence model and highlights the need for multilevel teaching sequences that allow explicit and progressive teaching of the language system. **Conclusions:** The study proposes that language teaching is focused on texts, which require teaching sequences in which the various linguistic levels are accessed with greater precision.

1. Introducción

Desde fines del siglo XX, se ha sustituido la lengua por las prácticas o actividades de lenguaje como eje vertebrador de la disciplina escolar Lengua y Literatura en las políticas educativas argentinas, en consonancia con ciclos de políticas que atañen a América del Sur (Perla, 2021). En los documentos curriculares nacionales, se estipula abordar contenidos de ortografía, puntuación, morfología, sintaxis y léxico como una reflexión sobre el sistema de la lengua. Este desplazamiento semántico de la lengua hacia su reflexión supone una reconfiguración desde marcos epistemológicos hegemónicos en didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2011, 2019), y se sustenta en que textos y discursos, productos de las actividades o prácticas de lenguaje (lectura y escritura), se constituyen en los objetos de enseñanza centrales para la asignatura escolar. Paralelamente, las unidades infraordenadas[1] como la palabra y la oración (y la notación por escrito en relación con la puntuación y la ortografía) representan un desafío metodológico para la enseñanza, puesto que las propuestas didácticas orientadas a la reflexión sobre la lengua suponen el trabajo articulado en dos dominios distintos: el discursivo-textual y el gramatical, cada uno con sus propias características.

Partimos de la premisa de que poseer conocimientos sobre el sistema de la lengua no determina por sí mismo que el estudiantado desarrolle capacidades comunicativas que permitan leer más comprensivamente o escribir mejor; sin embargo, la falta de saberes impide su uso adecuado, sobre todo, en los textos escritos. Por otra parte, se trata de conocimientos que tienen validez social

1 Recuperamos el término *unidades infraordenadas* de los desarrollos de Bronckart (2004, 2007), quien, en su análisis de la conformación de textos y discursos, sostiene que los géneros textuales combinan modos de articulación muy heterogéneos y que no pueden ser definidos por las unidades y reglas lingüísticas. Agrega, asimismo, que la unidad de comunicación es el texto (dándole entidad de lo que para otros autores es el discurso) y que, en cada uno de los textos, en los tipos de discurso y en las articulaciones entre ellos, se combinan unidades o grupos de unidades menores (las palabras y las oraciones). Al optar por la categoría de unidades infraordenadas, deliberadamente quieren mostrarse las articulaciones entre los textos como productos de las actividades de lenguaje (en las diversas variaciones de su lectura, escritura y producción oral) y la gramática de la lengua como el sistema semiótico, que es, a la vez, individualmente interiorizado e histórica y socialmente compartido. Esta dimensión social sería, según Bronckart, la lengua externa o normada. Se corresponde con lo que Cuesta (2019) llama lengua enseñada como objeto de la didáctica de la lengua: 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.

por sí mismos, independiente de la aplicación en los textos. Debería resultar significativo para cualquier persona terminada su escolaridad obligatoria dominar saberes específicos sobre las clases de palabras, la sintaxis y las decisiones inherentes a la selección léxica, esto es, sobre la lengua enseñada en la institución escolar como modelo hipotético (Cuesta, 2019).

Desde la didáctica de la lengua y la literatura, se han elaborado propuestas para la intervención articulando los dominios textuales y discursivos y la lengua (Bravo, 2012; Funes y Poggio, 2019; Gagliardi, 2025; Moro et al., 2019; Poggio y Provenzano, 2024; Tapia, 2014), algunas de las cuales proponen recuperar los niveles lingüísticos como orientación para lograr articulaciones sin solapamientos que impidan su estudio sistematizado.

Nos proponemos revisitar los problemas del método para enseñar lengua y profundizar en las estrategias de intervención que proveemos durante la formación docente inicial desde el análisis de diseños curriculares y de clases. Sostenemos que es necesario planificar momentos de enseñanza de contenidos textuales y otros momentos para los gramaticales; además, revisar los diferentes modos de ingreso de los distintos objetos de enseñanza en el aula, en consideración a las dimensiones lingüísticas y los modelos teóricos de referencia para el diseño de secuencias didácticas.

Las propuestas didácticas para enseñar lengua en articulación con la lectura y la escritura de textos en las que inscribimos nuestra investigación y nuestra práctica docente recuperan conceptos del interaccionismo sociodiscursivo y sus modelos de secuencias didácticas desde los géneros textuales (De Pietro y Schneuwly, 2003; Dolz y Gagnon, 2010; Tapia, 2014). Por razones de extensión, no desarrollaremos los lineamientos teóricos en los que se basa esta perspectiva, por lo que para ello remitimos a Bronckart (2004, 2007, 2013) y Bronckart y Bulea (2023).

La lengua, conformada por signos y las vinculaciones entre ellos, permite componer los textos; los signos, por su parte, son las unidades infraordenadas respecto de las unidades comunicativas textuales.

Desde la didáctica de la lengua, comprenden la dinámica de interacción permanente entre las prácticas verbales o textuales-discursivas y los elementos de conocimiento sobre la lengua en dos órdenes que se recuperan de las relecturas de Saussure: la lengua interna (estructura cognitiva que corresponde a las representaciones individuales) y la lengua externa o normada (que atañe a las representaciones colectivas) (Bronckart y Bulea, 2023). La lengua, conformada por signos y las vinculaciones entre ellos, permite componer los textos; los signos, por su parte, son las unidades infraordenadas respecto de las unidades comunicativas textuales. Es relevante señalar que la articulación de textos-discursos y lengua es posible en la enseñanza, siguiendo a Bronckart y Bulea (2023), si los elementos correspondientes a cada uno de los dominios se han identificado, delimitado y nombrado previamente.

Bronckart (2013) ha señalado la importancia de un redesdoblamiento en la enseñanza de Lengua y Literatura que vincule, pero que deslinde, a la vez, textos y discursos, por una parte, y unidades infraordenadas, por otra. Su modelo didáctico aborda dos ejes paralelos: el del sistema de la lengua y el del funcionamiento textual. El primero de dichos ejes implica que, desde un corpus de frases o enunciados seleccionados, se realicen actividades

de inferencia y codificación con "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, p. 142).

Para el segundo de estos ejes, con un segundo corpus de textos empíricos, también seleccionados en especial, 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.)" (p. 142). En síntesis, propone que se trabajen de modo paralelo dos dominios: los discursivo-textuales y los gramaticales-ortográficos, en un redesdoblamiento de la enseñanza de la lengua (Bronckart, 2013), un formato que aún necesita ser redefinido y reorganizado para la formación docente en una lengua por enseñar (Tapia, 2024).

El modelo de intervención es actualizado y complejizado en Bronckart y Bulea (2023), quienes definen una didáctica de la lengua multinivel, con diferentes tipos de secuencias didácticas que articulan de distinto modo el trabajo docente y del estudiantado con las actividades de lectura y escritura y las unidades lingüísticas infraordenadas, según el tipo de acceso y el criterio que las organiza: cada objeto de saber se corresponde con un modelo de referencia teórico. Presentan, así, cuatro formas de planificar los dispositivos didácticos para la enseñanza de las lenguas (las secuencias), atendiendo a las articulaciones micro y a las relaciones interlingüísticas.



La primera de ellas es la secuencia didáctica a partir de géneros textuales, que tiene por modelo de referencia teórica el modelo didáctico del género, con actividades de producción e interpretación. Una segunda forma de acceso es a partir de la textualización en un texto ejemplo, que se corresponde, teóricamente, con el modelo de la arquitectura textual. La tercera manera es comenzando por el texto ejemplar, para explicitar, como objetos de saber, fenómenos estilísticos, entre ellos, las selecciones léxicas; el modelo de referencia teórico es, en este caso, la crítica literaria y la estilística. Por último, ingresando a partir de las frases o de las estructuras sintácticas de un corpus seleccionado, pueden trabajarse clases de palabras, grupos funcionales, sintaxis y ortografía, a partir de los modelos teóricos de referencia gramaticales.

Estos cuatro modos de planificar la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje configuran una didáctica de la lengua multinivel que recupera la perspectiva lingüística para la enseñanza y que permite articular texto/discurso y gramática.

Observar las prácticas docentes en los contextos escolares y situados concretos nos lleva, como Bronckart advierte (2007), a resituar estas líneas de trabajo en correlato con los aportes de una didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva etnográfica en Argentina (Cuesta, 2011, 2019; Gagliardi, 2025 Oviedo, 2021; Perla, 2021; Poggio y Provenzano, 2024). En esta última línea, el concepto de *lengua enseñada*

permite entramar las significaciones sociales y colectivas sobre *saber lengua*, como un conocimiento prestigioso y significativo en la compulsa del mercado lingüístico (Cuesta, 2019), con el trabajo docente en la disciplina escolar Lengua y Literatura, en la que se siguen reconociendo en las prácticas objetos de enseñanza en torno a la lengua, aunque se hayan desplazado en los diseños curriculares.

Sobre esto último, Cuesta (2011, 2019), Oviedo (2021) y Perla (2021) dan cuenta de las transformaciones en las políticas públicas, cuyos efectos son las pérdidas de las tradiciones de enseñanza en la asignatura escolar o la negativización de estas tradiciones por su carácter poco innovador.

En el contexto de la escuela secundaria argentina, pensar el trabajo docente desde una perspectiva etnográfica es recuperar las propuestas de enseñanzas elaboradas por los propios docentes, en las que se articulan los saberes de la lengua enseñada con las lecturas y escrituras de textos literarios y en géneros no ficcionales, posición que asumimos metodológicamente. No obstante, también es necesario problematizar los límites de estas articulaciones, a partir de los documentos curriculares y de sus negociaciones, apropiaciones y transformaciones en las prácticas, así como proponer modelos más precisos para la intervención, en lo que anclamos la revisión de los niveles lingüísticos en un formato multinivel y de los modos de generar secuencias didácticas.

Los aportes de la formulación de las secuencias didácticas de los géneros y de las secuencias didácticas por unidades lingüísticas infraordenadas del interaccionismo sociodiscursivo se complementan con los de la perspectiva etnográfica en didáctica de la lengua y la literatura, en especial, el análisis de diseños curriculares en contraposición con el trabajo docente situado (Cuesta, 2019) y la propuesta de refocalizar la enseñanza lingüística (Gagliardi, 2025; Poggio y Provenzano, 2024), en un entramado que, si bien no es epistemológicamente coincidente, es viable en tanto recuperación del concepto saussureano de lengua externa o normada por parte de Bronckart (2013), que se renombra como lengua de institución o lengua escolar en las definiciones de Cuesta (2011).

El análisis de los resultados se utilizará para afinar las propuestas de intervención durante la formación docente de profesores de Lengua y Literatura, así como para producir nuevas secuencias didácticas en una perspectiva multinivel.

El objetivo de este trabajo es analizar, en primer lugar, documentos curriculares de alcance nacional y provincial en los que se delinean los objetos de enseñanza para el sistema educativo; y en segundo lugar, escenas de clases situadas en prácticas docentes desde las secuencias didácticas de los géneros en las que se abordan articulaciones entre textos-discursos y unidades infraordenadas. El análisis de los resultados se utilizará para afinar las propuestas de intervención durante la formación docente de profesores de Lengua y Literatura, así como para producir nuevas secuencias didácticas en una perspectiva multinivel, cuya planificación, instrumentación y registro se pretenden como el límite de este artículo y la continuidad de esta investigación. En otras palabras, se considera que este es un aporte para iniciar un camino de diseño y planificación de propuestas didácticas en la formación docente inicial.

2. Metodología

Se adopta una perspectiva cualitativa y situada, relacional, que privilegia el aula como campo, articulando aportes de la socioantropología (Achilli, 2003, 2023; Rockwell, 2009), de la didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019) y del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007) para analizar el trabajo docente. En el contexto de la escala cotidiana, diferenciamos la clase como la interacción didáctica en torno a la enseñanza y el aprendizaje (Souto, 1996), construyendo un diálogo alrededor de un objeto de conocimiento que se produce en un aula. Esta es parte de la escuela como espacio más amplio que determina, condiciona y hace posibles las relaciones que en esta interacción se establecen. Así, el cotidiano de la práctica de enseñanza se comprende en una práctica docente más amplia en una escuela y en una interrelación con una política educativa que incide sobre ella (Edelstein, 2023).

El análisis de documentos curriculares es de contenido y contrastivo entre sí en relación con otras políticas curriculares que se ubican en ciclos de políticas y en consonancia con análisis previos en los que se desarrollaron estrategias interpretativas del análisis del discurso (Peña et al., 2021; Perla, 2021). Se seleccionaron los ejes en los que se mencionan objetos de enseñanza correspondientes a la lengua (gramática, morfología, puntuación y sintaxis) en cuatro diseños curriculares: los de alcance nacional, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2011, 2012), y los de tres jurisdicciones: la provincia de Río Negro, la provincia de Córdoba y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).



El motivo de la selección fue contrastar los documentos normativos que prefiguran el actuar docente y que delimitan los objetos de enseñanza en el espacio de la investigación situada con otros documentos curriculares cercanos temporalmente (Currículum Córdoba, s. f.; Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, 2017; Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, 2015). La selección de CABA responde a la fuerte presencia del mercado editorial (junto con la provincia de Buenos Aires) en esa jurisdicción y, por tanto, la producción de libros de textos y didácticos que circulan por las escuelas secundarias del resto del país, con cierta incidencia sobre el trabajo docente. El de la provincia de Córdoba fue seleccionado por ser el diseño curricular más recientemente modificado, para cubrir un arco temporal hasta la actualidad, asimismo, por representar una visión más federal que la que sitúa la ciudad y la provincia de Buenos Aires como centros de los debates educativos. Los tres diseños curriculares jurisdiccionales deberían basarse en los documentos nacionales, que adaptan a sus propias particularidades locales, de ahí que el análisis contrastivo procure observar los modos en los que se incorporan los objetos de enseñanza a las articulaciones texto-discurso y unidades infraordenadas que los componen.

En cuanto a las clases, se utilizó el formato de registro etnográfico de interacciones (Cicurel, 2023), con la conciencia de que estos documentos son interpretaciones a partir de observaciones participantes. El registro

etnográfico de interacciones de clases constituye un documento en el que se transcriben los diálogos que ocurren entre enseñantes y estudiantado (objetivando lo anotado en el diario de campo de la observadora), con un código de transcripción adaptado y con convenciones que procuran explicitar las dimensiones no verbales, como gestos, expresiones faciales y movimientos.[2]

Respecto de la reflexividad (Guber, 2016), es necesario señalar que los docentes observados han sido formados por la investigadora durante su formación docente inicial como profesores de Lengua y Literatura. En ellos se notan como preocupaciones recurrentes de sus prácticas docentes en nivel secundario las instancias en las que se proponen abordar el sistema de la lengua a partir de su uso en articulación con los textos y discursos.

Las clases analizadas corresponden al ciclo lectivo 2025, en dos instituciones de la ciudad de San Carlos de Bariloche; una de las instituciones es una escuela pública de gestión estatal y la otra una escuela técnica de gestión social. Hemos buscado con esta distinción cierto contraste, aunque no se considera que este haya sido significativo en las prácticas docentes; antes bien, pone de relieve las recurrencias. Se han observado clases en las que se instrumentan cuatro secuencias didácticas elaboradas por dos docentes a partir del modelo del género textual. Se han elaborado veinte registros etnográficos (a razón de uno por cada clase de cada secuencia) que se han analizado para considerar aquellos fragmentos o escenas de la clase en las que el sistema de la lengua se constituye en objeto de enseñanza en articulación con los textos y discursos.

El registro etnográfico de interacciones de clases constituye un documento en el que se transcriben los diálogos que ocurren entre enseñantes y estudiantado, con un código de transcripción adaptado.

Por razones de extensión, en este artículo, operamos un recorte que impide dar cuenta del cotidiano de la práctica docente en toda su complejidad, debido a ello nos centramos en escenas de clases. Pero son las conversaciones con los docentes y los problemas que mencionan en ella respecto de la enseñanza de saberes de Lengua y Literatura los que permiten dotar de sentidos e intenciones al recorte operado. Las escenas seleccionadas son las dos únicas que se corresponden con nuestro objeto de investigación, en las que la lengua es el objeto de enseñanza reconocible a partir de una consigna en sentido estricto planificada en el marco de la secuencia (Riestra, 2008). Los nombres de los docentes se han ficcionalizado y se han anonimizado a estudiantes.

Asimismo, se recuperaron del diario de campo, en el que se registraron los diálogos entre docentes y alumnado, anotados durante las clases a partir de las observaciones participantes, los recuerdos de conversaciones informales durante recreos, jornadas institucionales u otros momentos que permiten dotar de sentido al campo y, sobre todo, una interpretación centrada en los propósitos y las motivaciones didácticos como parte de lo no

[2] Las transcripciones combinan desgrabaciones de audios y notas en los diarios de campo que procuran registrar los diálogos tal como han sido entablados, los movimientos, los gestos, las interrupciones y el paso del tiempo cada 10 o 15 minutos durante las clases. A diferencia de Cicurel (2023), no se graban las clases en videos por considerar que, para este tipo de análisis, que atiende centralmente a los profesores, es innecesario generar imágenes de los menores de edad presentes, cuyos datos personales resultan amparados por las leyes argentinas.

documentado (Rockwell, 2009). Las técnicas cualitativas para la recolección de datos y el modo de observación que permiten relevar lo no documentado de la cotidianeidad escolar se combinan con el análisis didáctico centrado en la relación entre los objetos de enseñanza planificados y los enseñados efectivamente (Bronckart, 2007; Tapia y Riestra, 2014) y los motivos y las intenciones del actuar docente (Cicurel, 2023).

En este artículo, no se pretende ni exhaustividad en la descripción densa ni el encuentro de prácticas docentes estructurantes, sino la descripción de limitaciones a los modelos teóricos y didácticos que se han ido instrumentando, en particular, en la línea de los aportes del interaccionismo sociodiscursivo y del modelo didáctico del género textual para enseñar las unidades infraordenadas (Bronckart, 2007).

3. Resultados y discusión

3.1 Los documentos curriculares

La revisión de documentos curriculares permite observar cómo en el sistema educativo se conciben o prescriben las transformaciones de los objetos de enseñanza. Se indagaron estas cuestiones en el proyecto de investigación "La práctica docente en escuelas de nivel medio como territorio de tensiones: contextos complejos que inciden en los aconteceres del aula en el marco de los desarrollos curriculares" (directora Cecilia Fourés; codirectora: Stella M. Tapia; Universidad Nacional de Río Negro [UNRN]). Sostenemos que las prácticas no son reflejos de las políticas educativas, sino que hay una incidencia de las segundas sobre las primeras y una continuidad, negociación, apropiación y reinterpretación de políticas en las prácticas.

En Lengua y Literatura, se ha producido una reconfiguración disciplinar de la que dan cuenta los documentos curriculares (Cuesta, 2019; Perla, 2021). En anteriores trabajos (Peña et al., 2021; Tapia y Riestra, 2014), hemos analizado qué contenidos gramaticales y normativos se corresponden con la enseñanza de lengua para los primeros años de la educación secundaria en distintos diseños curriculares de modo vincular y contrastivo. Retomamos los documentos curriculares de alcance nacional, los NAP (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2011; 2012), que establecen los acuerdos sobre los saberes mínimos a alcanzar entre las distintas jurisdicciones federales y el diseño de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, 2017), en la que se inscribe nuestra investigación situada, para contrastarlos, en esta ocasión, con el diseño de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la CABA (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, 2015) y el de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba (Currículum Córdoba, s. f.).

En los NAP para Ciclo Básico (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2011), el eje en el que se centran los contenidos específicos se titula "La reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos". Por una parte, como afirman Moro et al. (2019), los contenidos se trasladan a procedimientos que deben realizarse, en este caso, mediante la reflexión. Los saberes que se enuncian en este apartado son la variación lingüística, la comprensión de las nociones de dialecto y registro y unidades y relaciones gramaticales en relación con los textos y discursos, que se trabajan desde la lectura y la escritura.

Se sostiene la importancia del "uso de un metalenguaje compartido" (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2011, p. 37) en torno a "unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas" (p. 37), donde se observa, asimismo, el desplazamiento

hacia lo procedimental. Se mencionan el conocimiento y el empleo correcto de clases de palabras, constituyentes de las oraciones, categorías morfológicas, ortografía, puntuación y acentuación. Para el Ciclo Orientado (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2012), el eje similar se renombra "Reflexión sobre el lenguaje", que supone procedimientos que remiten a saberes sobre la diversidad lingüística, las oraciones subordinadas, la puntuación y su importancia estilística, en correlato con la lectura y la escritura:

> La recuperación, profundización y sistematización de saberes sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales, poniendo de relieve la importancia y utilidad de esos saberes en relación con la producción y la comprensión de textos —tanto escritos como orales—, y con la apropiación del metalenguaje correspondiente. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2012, p. 21)

Estos saberes se consideran sistematizados por el estudiantado, de modo que en las clases se promuevan situaciones de enseñanza que habiliten "el desarrollo de autonomía y autorregulación en los procesos de interpretación y producción textual [...] y la capacidad de recurrir a saberes sobre la lengua, los textos y los contextos para optimizar dichos procesos (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2012, p. 14).

El diseño curricular de la NES plantea, bajo el eje "Herramientas de la lengua, uso y reflexión", que se enseñen "contenidos lingüísticos que los alumnos han de adquirir en el ejercicio mismo de las prácticas, de modo tal que se constituyan en herramientas que habrán de reutilizar en la lectura, la escritura y la oralidad" (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, 2015, p. 432).

Destacamos dos aspectos. En primer lugar, el tiempo destinado a estos "contenidos que, tradicionalmente, se ubican en el marco de la



enseñanza de la lengua: gramática, léxico y ortografía". Se sostiene que, mientras las prácticas de lectura, escritura y oralidad debieran ocupar el 80 % del tiempo del año, "se sugiere consolidar esos conocimientos adquiridos en el uso, empleando el 20 % del tiempo restante en su sistematización, para que puedan reutilizarlos de manera efectiva como herramientas en la comprensión y producción de textos de diversos géneros" (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, 2015, p. 435). En segundo lugar, se propone abordar estructuras sintácticas complejas (coordinación y subordinación) en los últimos años de la escuela secundaria. Destacamos estas dos cuestiones porque conllevan un posicionamiento diferenciado para la CABA respecto de los NAP y de otros diseños jurisdiccionales: se da una indicación concreta sobre el tiempo a destinar a las unidades infraordenadas en relación con los otros saberes y se traslada la sintaxis al Ciclo Superior.

En el diseño curricular de la ESRN, la lengua asume un fin instrumental para la comunicación y la interacción: se procura encontrarle un sentido pragmático a cada noción que conforma la enseñanza en torno a la lengua, eximiendo o descartando aquello que no es funcional para un mayor o mejor dominio de

los géneros textuales (Peña et al., 2021). En el eje "La lengua como sistema" se explicita:

> La habilidad metalingüística es entendida como la reflexión acerca de la relación entre la gramática y los niveles semántico, léxico y pragmático de la lengua, para favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas, que se manifiestan en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, 2017, p. 140)

En esta última cita, habilidad y reflexión son equivalentes, poniéndose de relieve que la enseñanza de la lengua tiene una finalidad instrumental para mejorar la comunicación.

Por su parte, el diseño curricular de Córdoba, más reciente, ya que data de 2025, se organiza por metas de aprendizaje para cada ciclo, junto con indicadores de logros. En este diseño, al contrario de lo observado previamente en los NAP y en los diseños curriculares de la NES y la ESRN, no existen ejes específicos que conciernan a la enseñanza y la reflexión sobre la lengua. Al respecto, se considera:

> Las Progresiones de aprendizaje para Lenguajes/Lengua y Literatura articulan saberes especializados del área —sobre literatura, gramática, géneros discursivos, entre otros—, con prácticas de oralidad, lectura y escritura. Con este entramado se pretende favorecer, desde los textos curriculares, múltiples oportunidades de integración, que tendrán lugar en las prácticas de enseñanza de cada tramo de la escolaridad. Este campo de conocimiento se encuentra compuesto de cinco metas, vinculadas con la oralidad, el abordaje de la literatura, la fluidez lectora, la producción de textos ficcionales y no ficcionales y la búsqueda de información para la producción de textos de estudio. En cada caso se abordan, además, cuestiones específicas vinculadas con la gramática, la ortografía y otros aspectos del sistema de la lengua, dejando de lado una mirada instrumental/utilitaria de estos contenidos disciplinares, en favor de una perspectiva que habilite una formación más integral de los sujetos hablantes, oyentes, escritores y lectores. (Currículum Córdoba, s. f., p. 8)

La extensa cita permite dar cuenta de lo que se enuncia como "entramado" entre las dimensiones textuales y lingüísticas, tal que se prescinde de la distinción de un eje específico de reflexión sobre la lengua y de la sistematización de saberes deslindados de los contenidos textuales y de las prácticas de lectura y escritura. Los aspectos que corresponden a las unidades gramaticales y a las clases de palabras se mencionan en las metas de aprendizaje como "rasgos lingüísticos" (Currículum Córdoba, s. f., p. 8).

En síntesis, en los documentos curriculares que buscan normar las prácticas docentes, es notoria la articulación entre la lectura y la producción y las unidades lingüísticas infraordenadas que integran los textos y discursos. Asimismo, parecería que, en la medida en que avanzamos en el siglo XXI, el uso y la reflexión sobre la lengua se presentan de manera transversal con otros saberes, con carácter procedimental y sin que se configuren como ejes temáticos organizadores de la disciplina escolar Lengua y Literatura. En las propuestas "Reflexión sobre la lengua", "Dominio de metalenguaje", "Apropiación de metalenguaje", "Puesta en uso de las unidades gramaticales y sus relaciones" y "Habilidad metalingüística", son las distintas formas en las que se enuncian el conocimiento sobre las unidades lingüísticas infraordenadas en su articulación con la lectura y, sobre todo, con la producción de escritos.

3.2 La lengua en clases

En procura de observar las apropiaciones de las normativas durante el trabajo docente, se analizan los dos únicos fragmentos de clases observadas en la ESRN en las que se abordaba la clase de palabras adjetivo, correspondientes a dos secuencias didácticas, en los



géneros cuento de terror y crónica, respectivamente. Estas escenas son las únicas en los registros etnográficos producidos en los que la lengua es objeto de enseñanza sistematizado y en los que su introducción en las clases no responde a una mención azarosa (Tapia y Riestra, 2014). El objetivo es considerar cómo se producen en las clases las articulaciones entre los niveles textuales y discursivos y la sistematización de saberes sobre la lengua a partir de las escenas recortadas sobre la clase de palabras adjetivo calificativo.

Ambas secuencias responden al modelo didáctico del género textual. La primera de las secuencias, para primer año, recorre un mes de actividades en torno a escrituras de cuentos de terror, con consignas que abordan la descripción del espacio y la construcción del suspenso y las lecturas de cuentos de Horacio Quiroga ("El almohadón de plumas"), Edgar Allan Poe ("El gato negro"), Elsa Isabel Bornemann ("Las manos" y "Los muyins"). Además de la conformación del cuento con introducción, nudo y desenlace, el docente, a quien llamaremos Raúl, se propone la reflexión en torno a los adjetivos calificativos que pueden servir a la descripción del ambiente y del clima de terror. El profesor, en conversaciones con la investigadora, señala que ha recibido críticas por parte de sus colegas en escuelas donde enseñar gramática es "ser tradicional" o "ser estructuralista" (Cuesta, 2011, 2019) y, de alguna manera, ha ido buscando separar la enseñanza de la lengua respecto de la literatura, aunque, en el caso de la secuencia que ha elaborado le interesan los adjetivos porque "aportan para leer el cuento [El almohadón de plumas]".

La consigna en sentido estricto (Riestra, 2008) que se presenta a los alumnos en la pizarra indica: "Relevar los adjetivos calificativos y reconocer tres que describan características físicas de los personajes, tres que describan características de la personalidad, tres que describan emociones (sentimientos o sensaciones) y tres que describan el ambiente". Esta consigna presupone un abordaje en un doble nivel: la calificación semántica del adjetivo como clase de palabra y su uso discursivo en el cuento.

En la clase, el docente Raúl reformula oralmente la consigna, explicando:

> Al adjetivo lo vamos a ver en el terror haciendo hincapié en esa característica de transmitir miedo. Esto de los adjetivos hay que verlo en el contexto. Hay adjetivos que van a tener una función según el contexto y de qué se está hablando […]. Otras pueden ser el ambiente. "¿Qué les parece de la descripción de la casa? ¿Cómo es ese lugar donde transcurren los hechos y también las sensaciones?". Entonces voy a poner un ejemplo. Vieron que al principio describe a Alicia.

Alumno 1: Sí, era rubia.

Alumno 2: Angelical.

Profesor Raúl: Entonces, lo que van a hacer es ubicar los adjetivos según hablen de personalidad, de características físicas, etc. Vieron que en el cuento de Quiroga van a puntualizar en el adjetivo o los adjetivos que usa. En el terror, nos transmiten esa sensación de lo tenebroso, lo tétrico, lo putrefacto. Esta sensación nos genera terror.

Profesor Raúl: Bien, dentro del cuento, ¿qué adjetivos encontraron?

Alumno 3: "Duro".

Profesor Raúl: Bien, ahí quiero hacer una explicación, ahí está hablando del carácter, no de algo duro, porque se está refiriendo al carácter de Jordán.

En este fragmento de la clase, la unidad infraordenada "clase de palabra adjetivo" se expone en función de su clasificación semántica, su uso discursivo en la descripción con un propósito determinado en el estilo del narrador (crear el clima de terror). Remarca el docente Raúl: "Según el contexto y de qué se está hablando". Con ello, refuerza la selección estilística y los aspectos semánticos del adjetivo; sin embargo, luego, en la misma clase, pasa a otras consideraciones sobre el cuento y en la secuencia no vuelve a abordarse el adjetivo. Vemos, pues, que la articulación de las unidades infraordenadas en función del sentido se logra, aunque en desmedro de otras unidades infraordenadas (grupos nominales, locuciones adjetivas, oraciones subordinadas de relativos) que funcionan, asimismo, para describir y construir un ambiente de terror.

La intencionalidad es que "los estudiantes escriban lo que les pasa, aunque sea muy breve lo que dicen, porque, en general, les cuesta más escribir que leer"

En otras palabras, en función de articular los niveles, el profesor Raúl concreta lo planificado en su secuencia articulando una categoría léxica con una función discursiva (describir) y un propósito pragmático (crear terror): parecería necesario profundizar en otras categorías gramaticales que no se abordan en la clase, pero que forman parte de lo que los estudiantes responden en sus carpetas ante la consigna dada. Nos preguntamos ¿cómo se vuelve sobre los otros tipos de adjetivos (determinativos, demostrativos) por contraste con los mencionados y se los sistematiza en la enseñanza? ¿Se vuelve sobre ellos en otras secuencias a lo largo del año escolar o se considera que lo enseñado es suficiente?

La segunda secuencia didáctica observada se ubica en el género crónica de viajes. La docente Juana propone, entre otras, la lectura del *Diario de viaje* de Cristóbal Colón en segundo año de la escuela secundaria. Señala que le resulta central para sus clases mostrar la relación entre la cultura, la historia, la construcción de la ciudadanía, la literatura y la lengua, y que eso la motivó a incluir las crónicas de Indias en su planificación, aunque observa que el trabajo con el léxico y con el español antiguo resulta complejo para sus estudiantes. Las actividades de escritura que propone la docente Juana no siguen el modelo de la crónica, sino que se refieren al tema del encuentro con el otro y la discriminación, esto es, como apropiación del modelo del género textual, trabaja desde la lectura con el género crónica. Las escrituras propuestas a los alumnos son reflexiones actuales sobre qué significa y cómo viven la discriminación y el *bullying* en la vida cotidiana, qué pueden hacer si sufren discriminación en la escuela, a quién pueden recurrir y cómo. La intencionalidad es que "los estudiantes escriban lo que les pasa, aunque sea muy breve lo que dicen,

porque, en general, les cuesta más escribir que leer" (Juana, comunicación personal). En la clase en la que se aborda el adjetivo como unidad infraordenada, cuya escena recortamos para el análisis, la docente dicta la consigna y también la copia en la pizarra, junto con los fragmentos de la crónica:

> Profesora Juana: Subrayar en los fragmentos las palabras que sean adjetivos o adverbios que expresen opiniones o emociones. Con las palabras encontradas explicar brevemente por qué muestran subjetividad. Copien lo que escribí:
>
> "El día 12 de octubre, a la mañana, descubrimos tierra. Parecía un paraíso con árboles verdes, flores y ríos caudalosos. Los indígenas nos miraban con sorpresa, algunos con miedo, otros con curiosidad. Me sentí como un explorador de un mundo nuevo lleno de maravillas y desafíos.
>
> Ellos son de buen cuerpo y hermosos rostros, pero andan desnudos, y no conocen las armas ni nuestra lengua. Nos parecieron muy dóciles y fáciles de convertir a nuestra santa fe.

La docente responde una consulta de un estudiante, quien indica que no ha entendido una explicación previa, señalando una "pista" para encontrar los adjetivos a partir de los sustantivos a los que, según otro alumno, estos modifican:

> Profesora Juana: Colón le tenía que escribir a los Reyes Católicos describiendo lo que veía: color de piel, animales exóticos. Tenía que usar muchos adjetivos. "Gente" no alcanzaba, era gente muy diferente.
>
> Alumno A: No entendí.
>
> Profesora Juana: ¿Quién puede explicarle?
>
> Alumno B: El adjetivo modifica al sustantivo.
>
> Profesora: Para buscar un adjetivo podemos buscar los sustantivos y ver las palabras alrededor.

En esta clase, vemos que se entrelazan dimensiones respecto de lo textual-discursivo ("subjetividad"), explicadas desde su función pragmática, esto es, atendiendo al propósito del enunciador (la intencionalidad del autor de escribir sobre aquello que los otros no conocen): no alcanzaba con decir "gente", había que caracterizar el color de piel y los animales que se veían. Los alumnos aportan el rol sintáctico de la clase de palabra: "modifica al sustantivo". La consigna se trabaja individualmente y, luego, hay una puesta en común, en la que se evidencian algunas confusiones de adjetivos con sustantivos: los estudiantes marcan "paraíso" y "maravillas" como adjetivos. Quizás, esta hubiera sido una instancia productiva para introducir el concepto de *sufijación*, destinando una parte de la clase a la explicación de la diferencia entre "paradisíaco" y "maravilloso"; la clase, sin embargo, no estaba planificada así ni se aborda como emergente. Tampoco se recupera la clasificación del adjetivo relacional o, en su versión tradicional, la oposición entre adjetivo determinativo y calificativo. La secuencia continúa con otra lectura sin que se amplíen otras nociones vinculadas al sistema de la lengua.

La enseñanza del adjetivo como clase de palabra funcional y su papel en el discurso, integrada en secuencias didácticas, ha sido estudiada durante la formación docente inicial de los dos profesores cuyas clases analizamos mediante la bibliografía de Rodríguez y Zayas (2017). El docente de la primera clase referencia esta fuente didáctica en su secuencia, influencia para entender su intencionalidad didáctica de leer la clase de palabra en su contexto funcional y para articular el relato con el efecto de terror que se procura construir.

En las escenas de clases seleccionadas, se ha presentado la articulación de unidades infraordenadas (la clase de palabra adjetivo) con el dominio textual y discursivo que, como dijimos, se propicia desde los diseños curriculares y desde las propuestas didácticas. Es



la intencionalidad didáctica explicitada por cada docente al dotar de sentido su práctica. Ahora bien, aun cuando trabajan en la articulación entre la unidad infraordenada y el orden de lo discursivo-textual, vemos que ambas escenas de clases se centran en las dimensiones semánticas de la clase de palabra y no abordan la morfología ni la sintaxis; nos preguntamos si alcanza el trabajo con la clase de palabra desde el plano semántico para dar por sistematizada la reflexión sobre la lengua que permita su comprensión, por ejemplo, para seguir con la clase de palabra estudiada, que dé cuenta de que los adjetivos pueden sustituirse por otras construcciones en un texto, con similares significaciones y roles en la descripción.

¿Este esfuerzo docente por sistematizar y explicar a la vez las unidades infraordenadas desde los géneros textuales y desde la lectura garantiza que se puedan abordar los distintos aspectos de la lengua enseñada? Si bien estas preguntas exceden los límites de este trabajo, el modelo de secuencia didáctica a partir del género textual parece resultar insuficiente para contemplar todas las posibilidades de estructuración y de planificación del trabajo docente en la progresión escolar.[3]

Discusión

Se considera que una propuesta alternativa y superadora de las secuencias didácticas en torno al género para la formación docente inicial del profesorado sería comenzar a formular secuencias didácticas, cuya planificación comience por las frases o las estructuras sintácticas de un corpus seleccionado, para trabajar unidades infraordenadas, como clases de palabras, grupos funcionales, sintaxis y ortografía, a partir de los modelos teóricos de referencia gramaticales (Bronckart y Bulea, 2023).

Estas secuencias didácticas conservan el principio de articulación entre lectura y escritura de textos y unidades infraordenadas, pero buscan hacer foco en los saberes sobre la lengua que requieren sistematización. Observamos que se acercan a las propuestas de secuencias didácticas para aprender gramática en cuanto a delimitación de objetos de enseñanza (Camps, 2021; Camps y Zayas, 2006), pero estas últimas aparecen formuladas desde proyectos de lectura y escritura, aspectos en los que debería seguir indagándose. También puede señalarse una sintonía entre esta didáctica multinivel (Bronckart y Bulea, 2023) y las producciones de Gagliardi (2025) y Provenzano y Poggio (2024), inscriptas en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, por

[3] El régimen académico de la ESRN establece que el año escolar se divide en dos cuatrimestres, cada uno de los cuales, a su vez, comprende un periodo de articulación y complementación de saberes y otro de fortalecimiento de las trayectorias. Así, el "periodo central de las unidades curriculares", esto es, la etapa comprendida para la enseñanza de saberes entre los mencionados periodos abarca menos de tres meses. De este modo, por año escolar, en una escuela secundaria común de la provincia de Río Negro, podrían desarrollarse un máximo de cuatro secuencias didácticas, si estas están destinadas a un mes y medio de clases. Este dato nos permite ilustrar la importancia de la planificación del trabajo con secuencias didácticas diversas y completas para garantizar la gradualidad y progresión de enseñanzas y aprendizajes.

aportar un instrumento de organización, planificación y progresión para el trabajo docente en la enseñanza de la lengua. El primero menciona las "capas de la lengua", conformadas por niveles sociopragmáticos y "las relaciones textuales y discursivas (géneros, secuencias, etc.), las palabras y sus elementos compositivos (la morfología) o la combinación de estas en cláusulas (sintaxis)" (Gagliardi, 2025, p. 76). Estas capas organizarían la búsqueda de recursos didácticos para conformar pequeños corpus a partir de las intencionalidades de uso en el aula y para usarse en clases o en otros lapsos temporales menores de los de las secuencias didácticas.

Por su parte, Poggio y Provenzano (2024) plantean la necesidad de establecer una gramática escolar por niveles para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. En línea con una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, describen las reconfiguraciones de los objetos de enseñanza lengua y literatura en lectura y escritura y delimitan una gramática escolar por niveles que se corresponden con el nivel fonético-fonológico-grafémico (las relaciones entre grafemas y fonemas), el nivel morfológico (que refiere a la estructura interna de las palabras o a la relación entre morfemas) y el nivel morfosintáctico (en el que ubican las combinaciones de palabras en oraciones). Se trata, como puede observarse, de la organización de las unidades infraordenadas por niveles lingüísticos, que proponen como orientadoras para la enseñanza explícita de la lengua. Esta última propuesta no avanza sobre el tipo de intervención que realizarían los docentes, es decir, no sugieren, más allá de los niveles organizativos, cómo se orientaría esa enseñanza explícita. Tanto Gagliardi (2025) como Poggio y Provenzano (2024) recuperan la noción saussureana de *sistema de lengua* y revisitan los fines de la enseñanza de la lengua en la escuela: no se trata de adaptar la teoría lingüística más completa, sino de buscar síntesis apropiadas y adecuadas a estos fines didácticos, como ya señalaran Bronckart y Schneuwly (1996).

Estas síntesis se revelan en las prácticas docentes, en los análisis de clases y en el territorio escolar, de donde se recupera la necesidad de organizar y profundizar las propuestas de intervención para la formación y el trabajo docente. Una didáctica multinivel se orientará hacia la planificación de secuencias didácticas organizadas por unidades infraordenadas en los planos grafémicoortográficos, morfológicos y sintácticos, para alternar con las propuestas didácticas planificadas desde los géneros textuales, que se centran en el tratamiento comunicativo o pragmático y la organización discursiva-textual.

4. Conclusiones

El análisis de documentos curriculares y clases y el desarrollo de conversaciones informales con docentes que se expresan sobre su práctica cotidiana nos muestra, en el recorrido descriptivo y cualitativo realizado, una fuerte conciencia de que la enseñanza de la lengua se concibe en función de los textos y discursos que integra. Consideramos, no obstante, que esta concepción requiere afinar los instrumentos metodológicos para el trabajo docente, entre ellos, diversos tipos de secuencias didácticas, para que se distingan y delimiten los distintos niveles lingüísticos, de manera de poder cumplir con las expectativas de un mejor dominio de las diversas unidades infraordenadas que integran los textos y discursos. Los niveles lingüísticos en una didáctica multinivel se proponen a modo de brújula para orientar ese trabajo docente, retomando una tradición en la enseñanza de la lengua: el desafío de abordar el lenguaje humano en su complejidad.

Financiación

Esta investigación fue financiada por Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), en el Proyecto PI 40 B 1049.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

La autora declara que no hay implicaciones éticas.

Contribución de autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión a cargo de la autora Stella M. Tapia. La autora ha leído y aprobado la versión final del manuscrito y como única autora asume la total responsabilidad por la integridad, originalidad y veracidad de la información presentada.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, la autora ha utilizado Chat GPT y DeepL para mejorar el resumen en inglés (*abstract*), debido a sus escasas competencias en inglés académico. Tras utilizar esta herramienta/servicio, la autora revisó y editó el contenido según las necesidades y se responsabiliza plenamente del contenido de la publicación.

Referencias

Achilli, E. L. (2003). *Escuela, familia y etnicidades: Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* [tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. https://repositorio.filo.uba.ar/bitstreams/a5de4f86-8ab0-464a-9481fd887537a6f8/download

Achilli, E. L. (2023). Investigación en la formación docente: Algunas pistas teóricas metodológicas. *Revista Científica EFI-DGES*, *9*(14), 15-28. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/41005/41091

Bravo, M.ª J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (coord.), *Lengua y literatura: Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos.* Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques: Les Cahiers Théodile*, *15*, 15-37. https://doi.org/10.3917/rdid.015.0015

Bronckart, J. P. y Bulea, E. (2023). Une didactique de la langue centrée sur les interactions "texte-grammaire": Fondements et perspectives. *Synergies Argentine*, *9*, 103-129. https://gerflint.fr/images/revues/Argentine/Argentine9/bronckart_bulea.pdf

Bronckart, J. P. y Schneuwly, 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. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783

Camps, A. (2021). La enseñanza de la gramática: Secuencias didácticas de gramática. En A. Camps y X. Fontich (coords.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 228-298). Editorial UNSJ.

Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.

Cicurel, F. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas*. El Hacedor.

Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Miño y Dávila. Currículum Córdoba. (s. f.). *Progresiones de aprendizaje para lenguaje: Lengua y literatura*. https://curriculumcordoba.ar/progresiones_aprendizaje.html

De Pietro, J. F. y Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: Un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*, *3*, 27-52.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual: Una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, *38*(2), 497-527. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917

Edelstein, G. (2023). Perspectivas sobre la enseñanza como práctica sociohistórica compleja. En *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: Problematizaciones desde la docencia en la universidad* (pp.

40-63). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2399/6762/11263-1

Funes, M.ª S. y Poggio, A. L. (2019). De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura:

Una propuesta pedagógica desde una gramática discursiva. *El Toldo de Astier*, *10*(19), 7386. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11080/pr.11080.pdf

Gagliardi, L. (2025). Cómo elegir materiales para enseñar gramática*. El Toldo de Astier*, *16*(31), 69-91. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr19724

Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro. (2017). *Diseño curricular: Escuela Secundaria*. https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-disenocurricular-esrn.pdf

Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad. (2015). *Diseño curricular: Formación general. Ciclo básico del Bachillerato*. https://static.buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/ad4a5c873f97638ecdfa20ccb54bf6ddb7551cfe.pdf

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2011). *NAP Lengua, Educación Secundaria, Ciclo Básico*. https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclobasico

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2012). *NAP Lengua y Literatura, Educación Secundaria, Ciclo Orientado.* https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literaturaeducacion-secundaria-ciclo-orientado

Moro, D., Gaiser, M. C. y Batistta, R. (2019). Gramática y educación literaria: Una propuesta. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *15*(16), 1-24. https://doi.org/10.19137/els-2019-161605

Oviedo, M.ª I. (2021). *El dispositivo de poder/saber: Prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf

Peña, J., Tapia, S. M. y Gómez Viñao, V. (2021). Políticas educativas y diseño curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: Un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura. *Polifonías: Revista de Educación*, *19*, 248-274. https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/965/1076

Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: Definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf

Poggio, A. y Provenzano, M. (2024). Una gramática escolar de perspectiva etnográfica. *El Toldo de Astier*, *15*(28), 10-28. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17939/pr.17939.pdf

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua.* Miño y Dávila.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.

Rodríguez, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: El adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, *63*, 245-277. https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401

Souto, M. (1996). La clase escolar: Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Paidós.

Tapia, S. M. (2014). Los géneros literarios en la secuencia didáctica para nivel medio. En *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura* (pp. 71-96). Noveduc.

Tapia, S. M. (2024). *La lengua enseñada y por enseñar: Decisiones metodológicas en la formación docente* [ponencia]. I Jornadas Internacionales en Lenguas-Culturas en Entornos Educativos Universitarios. https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadaslenguasculturas/ijornadas/actas/ponencia-240624163918527536

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: Revista de Letras*, *1*, 178-206. https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/d07d637f5260-482b-a0a1-ec487c958433/content