



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN URUGUAY: ESTUDIO DE CASOS
EN LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA

PAOLA MELGAR GARRIDO

Especialización y Maestría en Gramática del español

Consejo de Formación en Educación | Administración Nacional de Educación Pública

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad de la República

MONTEVIDEO, URUGUAY

DICIEMBRE DE 2023



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN URUGUAY: ESTUDIO DE CASOS EN LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA

Paola Melgar Garrido

Tesis de Maestría presentada a la Especialización y Maestría en Gramática del Español, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Magíster en Gramática del español

Directora de tesis:

Dra. Eleonora Peluffo

Te estoy infinitamente agradecida por mostrarme que podía.

AGRADECIMIENTOS

Cuatro son las razones que hicieron posible esta tesis de maestría; quiero dejar constancia de mi profundo agradecimiento a quienes conforman cada una de ellas. En primer lugar, agradezco la guía comprometida de mi tutora, la Dra. Eleonora Peluffo, que a través de su rigurosidad científica, su lectura minuciosa y sus comentarios elocuentes iluminaron mi camino; y la generosidad y entrega de las docentes que conformaron la muestra que me permitieron llevar adelante la investigación.

En segundo lugar, quiero reconocer el profundo apoyo que tuve de la Mag. Gabriela Salsamendi, que impulsó esta ardua tarea. Agradezco, además, la confianza y el apoyo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria que hizo posible que pudiera llevar adelante este trabajo.

En tercer lugar, esta tesis no hubiera sido posible sin la presencia incondicional de mi entrañable amiga, la Mag. Macarena González Zunini, entibo de mi proceso y de mi investigación. Además, conté con el apoyo de la Mag. Eliana Lucián, la Mag. Cecilia Bértola y la Mag. Magdalena Chouhy, amadas amigas. Cada una de ellas se mantuvo atenta al lado del camino y, a través de sus generosos intercambios y genuinas escuchas, guiaron mi hacer, comentaron y leyeron mi trabajo y, sobre todo, acompañaron de cerca mi proceso.

En cuarto lugar —y no por ser nombrada última, esta razón es menos importante— quiero agradecer el apoyo y la compañía de mis hijos, mis hermanas y mis padres que me sostuvieron todo el tiempo. Supieron estar en los momentos más críticos de este proceso y alentarme y sostenerme amorosamente en el camino.

RESUMEN

Esta investigación describe y caracteriza el vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura en el final de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria en Uruguay. A través de un estudio de casos, con un enfoque de carácter interpretativo e inductivo, este trabajo indaga en qué medida es contemplado el conocimiento gramatical en instancias de enseñanza de la escritura. Asimismo, hace foco, no solo en las concepciones que tienen los docentes respecto al tema, sino también en las prácticas áulicas que despliegan.

El relevamiento bibliográfico realizado evidencia la necesidad de ahondar en la relación entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar y liceal. Esta búsqueda también muestra que los estudios centrados en el vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura son escasos en relación con aquellos que se focalizan en la enseñanza de la gramática en un sentido amplio. Además, recalcan que existe una ausencia de evidencia y un vacío en el abordaje de esta línea de investigación, por lo que este trabajo busca ser un aporte significativo en este sentido.

Realizo el análisis desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo que concibe la escritura como una actividad situada, contextualizada y socialmente construida que ocurre en un contexto que incluye múltiples factores y que influye en el proceso de producción y comprensión del discurso. Esta perspectiva se enfoca en la enseñanza de la gramática y de la escritura en el contexto de la participación en comunidades de práctica, donde se aprende a través de la observación y la participación en la práctica real.

Los dispositivos metodológicos elaborados me permiten describir el sistema de creencias, representaciones y saberes de las docentes de primaria y de secundaria de la muestra sobre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura y su posible vinculación. A su vez, hacen posible la descripción y caracterización de algunas prácticas de enseñanza. Por otro lado, a partir de la implementación del método FIAC, pude observar cómo influye la interacción en el aula en el vínculo de la enseñanza de la gramática y de la escritura. En este sentido, el diseño del dispositivo metodológico constituye en sí mismo un aporte a la línea de investigación que se abre a partir de este estudio.

Los resultados obtenidos arrojan tres conclusiones relevantes: 1) el vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura se presenta con mayor fortaleza en las docentes

de secundaria que en las de primaria; 2) las docentes de primaria tienen la percepción de que la enseñanza de escritura en secundaria es escasa, lo que no tiene asidero en la realidad observada; 3) en la interacción en el aula, el análisis revela empíricamente que, si bien primaron los momentos en los que la intervención docente fue directa y la de los alumnos, inactiva, hay indicios de que las docentes están en un proceso de transformación de sus prácticas en pos de promover la reflexión metalingüística de sus alumnos.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, enseñanza de la escritura, vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura, interacción en el aula, sistema de creencias, representaciones y saberes.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	VI
Resumen.....	VIII
Capítulo 1 Introducción.....	12
1.1 Preguntas de investigación.....	14
1.2 Objetivos general y específicos.....	15
1.3 Organización de la tesis	15
Capítulo 2 Enfoques y tendencias sobre la enseñanza de la gramática y de la escritura	18
2.1 Enseñanza de la gramática (EG)	18
2.2 Enseñanza de la escritura (EE).....	23
2.3 Vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura (vínculo EG-EE)	31
2.4 Modelos de enseñanza presentes en las prácticas observadas	35
2.5 Síntesis del capítulo.....	39
Capítulo 3 Marco teórico.....	42
3.1 Función, actividad y conocimiento metalingüísticos	42
3.2 Escritura	44
3.3 Sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS)	50
3.4 Interacción didáctica	52
3.5 Síntesis del capítulo.....	53
Capítulo 4 Antecedentes	56
4.1 Antecedentes directos.....	56
4.2 Otros antecedentes	61
4.2.1 En cuanto a la enseñanza de la gramática	61
4.2.2 En cuanto a la enseñanza de la escritura	64
4.3 Síntesis del capítulo.....	66
Capítulo 5 Metodología	68
5.1 Estudio de casos	68
5.1.1 Pruebas para garantizar los criterios de validez y fiabilidad en la investigación.....	70
5.1.2 Pautas para el análisis de los datos.....	71
5.2 Casos de la muestra.....	73
5.3 Dispositivos metodológicos	74
5.3.1 Entrevista a docentes.....	76
5.3.2 Grilla de observación de registro de las planificaciones	76
5.3.3 Grilla de observación de clases	77
5.4 Síntesis del capítulo.....	79
Capítulo 6 Análisis de los datos	82
6.1. Análisis de las entrevistas a docentes.....	82
6.1.1 Entrevistas: abordaje de la gramática.....	83
6.1.2 Entrevistas: abordaje de la escritura.....	90

6.1.3 Entrevistas: vínculo EG-EE.....	97
6.1.4 Entrevistas: obstáculos declarados	100
6.2 Análisis de las observaciones de los registros de las planificaciones	103
6.2.1 Planificaciones: abordaje de la gramática	104
6.2.2 Planificaciones: abordaje de la escritura	106
6.2.3 Planificaciones: vínculo EG-EE.....	108
6.3 Análisis de las observaciones de clases	109
6.3.1 Observaciones de clases: descripción y análisis.....	110
6.3.2 Esquemas del método FIAC.....	128
6.4 Síntesis del capítulo.....	138
Capítulo 7 Discusión de los resultados	146
7.1 Sistema de CRS de las docentes en relación a la EG, la EE y el vínculo EG-EE	146
7.1.1 Características del sistema de CRS.....	147
7.1.2 Síntesis de la sección.....	150
7.2 Prácticas de enseñanza de la gramática y de la escritura	151
7.2.1 Características de los contenidos abordados	151
7.2.2 Características de las consignas de trabajo en las clases.....	152
7.2.3 Focos de actividad.....	155
7.2.4 Síntesis de la sección.....	157
7.3 Interacción en el aula en las prácticas de EG y de la EE	157
7.3.1 Rol de la interacción en el aula en la EG y la EE.....	158
7.3.2 Interacción en el aula en las prácticas de las docentes de la muestra.....	159
7.3.3 Síntesis de la sección.....	161
7.4 Síntesis del capítulo.....	162
Capítulo 8 Consideraciones finales.....	166
8.1 Conclusiones	166
8.2 Trabajos a futuro	167
Referencias bibliográficas	170
Índice de cuadros, figuras y tablas	176
Apéndice 1 Consentimientos firmados.....	180
Apéndice 2 Protocolos utilizados	182
Apéndice 3 Desgrabación de clase	186
Ejemplo de desgrabación de clase (M1)	186
Análisis de focos de la segunda clase	194
Anexo 1 Resoluciones.....	196

CAPÍTULO 1 | INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática y de la escritura cuenta con una amplia bibliografía en su haber; sin embargo, poco se ha estudiado sobre el vínculo entre ambas y, hasta donde sé, ninguna investigación ha abordado este vínculo en la transición entre primaria y secundaria en nuestro país. Esta tesis, a través de un estudio cualitativo de carácter descriptivo, pretende realizar una contribución particular a este campo de estudio.

La enseñanza de la escritura (en adelante, EE) contribuye al desarrollo de prácticas discursivas, cognitivas, metacognitivas y metalingüísticas que habilitan al estudiante a emplear diferentes estrategias al momento de producir un texto. Estas prácticas se desarrollan particularmente en el pasaje por las aulas y mantienen una estrecha relación con el conocimiento gramatical del estudiante. Asimismo, la finalidad de la enseñanza de la gramática (en adelante, EG) no se puede circunscribir únicamente a dotar al estudiante de conceptos y estrategias para indagar sobre la lengua desde la perspectiva de la normativa del sistema o desde la perspectiva del uso de los recursos lingüísticos en los diversos contextos discursivos. En este sentido, este estudio busca identificar y describir el papel de la gramática en la enseñanza de la producción de textos escritos. Me interesa profundizar, por un lado, de qué manera las concepciones de los docentes inciden en la forma de abordar la EG y la EE y, por otro, en qué medida la interacción en el aula propicia o no espacios de reflexión metalingüística en relación con la enseñanza de la escritura.

Esta investigación indaga en qué medida es contemplado el conocimiento gramatical en instancias de enseñanza de la escritura y, sobre todo, si existe una integración entre la EG y la EE no solo en las concepciones que tienen los docentes al respecto, sino también en las prácticas áulicas que despliegan. Esto se aborda en dos tramos de la enseñanza: 6.º año de educación primaria y 1.º año de educación secundaria. La elección de los tramos y las áreas de conocimiento fue motivada por las siguientes razones.

La primera tiene que ver con que la transición de un tramo a otro implica el pasaje de subsistema educativo: de primaria a secundaria¹. Esta transición supone cambios significativos en la trayectoria educativa del estudiante en lo que refiere a la institución, la

¹ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) nuclea varios subsistemas, entre estos se encuentran la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y la Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

cantidad de docentes, la diversificación de asignaturas y los abordajes disciplinares; este último representa un punto medular en esta investigación.

La segunda surge a partir del análisis de los contenidos de los currículos de los dos tramos. En el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) se puede leer «la escuela debe enseñar la Gramática textual y la Gramática oracional» (DGEIP, 2013, p. 47). Incluso, entre sus objetivos se plantea «generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades (entre ellas el registro escrito)» (p. 52). Además, los contenidos del área del Conocimiento de Lenguas están estructurados en tres grandes ejes: oralidad, lectura y escritura.

Por su parte, el programa de Idioma Español de primer año de secundaria (DGES, 2006) evidencia la prescripción de la enseñanza de la gramática y de la escritura tanto en sus fundamentos como en sus objetivos y en las orientaciones metodológicas. Entre los fundamentos, el programa establece que «la comprensión y la producción de textos orales y escritos son aspectos centrales de la enseñanza de la lengua materna» (p. 3). Más adelante declara que «la gramática está íntimamente vinculada al aprendizaje de la escritura» (p. 5). El primer objetivo para primer año es «lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad» y en las orientaciones metodológicas se sugiere que «con respecto a la palabra, se inicia una tarea que se extenderá a todos los años de estudio de la lengua y que tiene por objetivo apoyar la correcta escritura y la incorporación del léxico» (p. 11).

Lo expuesto en los párrafos anteriores se desprende del análisis de los programas que rigen cada uno de los tramos. Este análisis evidencia que la EG y la EE se incluyen como contenidos prescriptivos, tanto en el Área del conocimiento de Lenguas, para el último grado de educación inicial y primaria, como en el programa de la asignatura Idioma Español, para el primer año de educación secundaria.

La tercera razón que motiva esta investigación se vincula con los datos arrojados por evaluaciones internacionales. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2016 y ERCE 2019)² muestran cómo fue el desempeño de los estudiantes de 6.º año de primaria en Uruguay en escritura. El primero mostró que

² El Estudio Regional Comparativo y Explicativo se implementa periódicamente en 16 países de América Latina. El tercero en implementarse se llamó TERCE y el cuarto, ERCE.

solamente alcanzan niveles de logro, en los dominios evaluados, el 50 % de los estudiantes y el segundo registró porcentajes cercanos al 55 % en casi todos los indicadores (UNESCO, 2016^a-b, 2021 y 2022). Estos resultados alientan la tarea de dar cuenta de lo que está sucediendo en las clases de lengua.

Otra de las razones se relaciona con los aportes de investigaciones a propósito de esta temática que subrayan tanto la relevancia que tiene el vínculo EG-EE como la necesidad de investigarlo en mayor profundidad. Finalmente, no hallé estudios en Uruguay que evidencien empíricamente la existencia o no de un vínculo EG-EE. Por lo dicho, considero que esta investigación constituye un aporte novedoso a la enseñanza de Lengua en Uruguay y, en particular, al vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura. Además, da inicio a una nueva línea de investigación que no ha sido abordada en Uruguay hasta el momento.

1.1 Preguntas de investigación

Este trabajo parte del supuesto de que si bien en ambos currículos se prescribe la EG y la EE, las situaciones didácticas desarrolladas en los dos ámbitos, escuela y liceo, asumen características diferentes. En el programa de primaria los contenidos hacen foco en la EE, mientras que en el programa de secundaria hay un énfasis en los contenidos de gramática. En el primero, la articulación está dada en las diferentes secuencias textuales —textos que narran, textos que explican y textos que persuaden— y, en función de ellas, los contenidos gramaticales que deben abordarse. En el segundo, no se evidencian contenidos específicos de EE. Sin embargo, como se mencionó al inicio del capítulo, en los objetivos y fundamentos se establece la prescripción de la EE.

Por otro lado, los focos de enseñanza pueden ser diferentes y la forma de abordar los contenidos, también. Es por ello que se busca hallar evidencia que dé cuenta o no de las diferencias.

Esta realidad me lleva a hacer las siguientes preguntas, que son tanto el punto de partida de este trabajo como las articuladoras de los objetivos general y específicos:

1. ¿Cómo es la vinculación de la enseñanza de la gramática y la de la escritura en cada tramo?

2. ¿Cómo conciben las docentes de la muestra este vínculo y cómo realizan el abordaje de la gramática y de la escritura?
3. ¿Cómo influye la interacción en el aula en el vínculo de la enseñanza de la gramática y de la escritura?

1.2 Objetivos general y específicos

El objetivo general de esta investigación es conocer la vinculación entre gramática y escritura en prácticas de enseñanza en la transición de Educación Inicial y Primaria a Educación Media Básica en Uruguay. Los objetivos específicos que me permiten alcanzar este objetivo son los siguientes:

1. Dar cuenta de las concepciones de algunas docentes de primaria y de secundaria sobre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura y su posible vinculación.
2. Describir y caracterizar algunas prácticas de enseñanza de la gramática y de la escritura en los tramos abordados.
3. Describir cómo influye la interacción en aula en el vínculo de la enseñanza de la gramática y de la escritura.

1.3 Organización de la tesis

El trabajo está organizado en ocho capítulos. Este primer capítulo introduce las características generales de la investigación: el problema de investigación, la descripción del objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos que persigue, además de la estructura de la tesis.

En el segundo capítulo se presentan los enfoques y tendencias sobre la enseñanza de la gramática y de la escritura. Para ello, se repasa el recorrido histórico de las principales corrientes de la EG y de la EE (§ 2.1 y 2.2, respectivamente), se describen las posturas teóricas que evidencian la importancia del vínculo EG-EE (§ 2.3), se comparan los modelos teóricos presentes en las aulas de la muestra (§ 2.4); el capítulo se cierra con una síntesis (§ 2.5) de las similitudes y diferencias avizoradas entre los modelos.

El capítulo tres describe el marco teórico que sustenta la investigación. Se organiza la información en cinco secciones. Las dos primeras definen los dos aspectos que marcan este

estudio: por un lado, la distinción entre función, actividad y conocimiento metalingüísticos y su abordaje didáctico (§ 3.1) y, por otro, la concepción de escritura y la forma de enseñarla (§ 3.2). En § 3.3 y 3.4, respectivamente, se exponen los conceptos que delimitan el análisis: el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) (Cambra *et al.*, 2000) y la definición de interacción didáctica a la que adscribo. El capítulo se cierra con una síntesis que recoge los aspectos fundamentales (§ 3.5).

Los antecedentes de esta investigación se detallan en el cuarto capítulo, organizado en dos secciones. En la primera se encuentran los antecedentes directos (§ 4.1), investigaciones cuyo objeto de estudio es el vínculo EG-EE. En la segunda se hallan los indirectos, que están, a su vez, organizados en dos apartados: las investigaciones relacionadas a la EG (§ 4.2.1) y las relacionadas a la EE (§ 4.2.2). Ambos apartados presentan la información distinguiendo el foco de las investigaciones: propósito y diseño.

En el quinto capítulo explico las decisiones metodológicas: las características esenciales del diseño de investigación (§ 5.1), que incluye las pruebas que garantizan los criterios de validez y fiabilidad (§ 5.1.1) y las pautas para el análisis de datos que marca la teoría (§ 5.1.2); los casos que conforman la muestra (§ 5.2); y los dispositivos metodológicos implementados (§ 5.3). En la síntesis del capítulo (§ 5.4) recojo los aspectos fundamentales de las decisiones metodológicas tomadas a la luz de los objetivos y las preguntas de investigación.

El sexto capítulo, el más extenso, está dedicado al análisis de los datos. La información está organizada en función de los dispositivos metodológicos, las preguntas de investigación y las categorías de análisis. Es así que primero presento los datos obtenidos de las entrevistas (§ 6.1), que se organiza, a su vez, en cuatro apartados. Cada uno de ellos muestra el análisis de cada categoría en primaria y en secundaria (§ 6.1.1-6.1.4). Se cierra cada apartado con una síntesis que aglutina los análisis con el fin de realizar la comparación entre subsistema. Luego, presento el análisis de las observaciones de los registros de planificación (§ 6.2) y, por último, se encuentra el detalle de las clases observadas (§ 6.3). Este se organiza en dos apartados: en § 6.3.1 se encuentra la descripción de cada una de las clases y en § 6.3.2, los esquemas obtenidos de la aplicación del método FIAC (por sus siglas en inglés, *Flanders Interaction Analysis Categories*), que ilustran la intervención en el aula. Se cierra el capítulo con una síntesis de cada sección (§ 6.4).

La discusión de los resultados se realiza en el séptimo capítulo y se divide en tres secciones correspondientes a los objetivos específicos: el sistema de CRS (§ 7.1); las prácticas áulicas (§ 7.2) y la interacción en el aula (§ 7.3). La última sección (§ 7.4) brinda una síntesis en la que se ponen en relación estas tres dimensiones.

Por fin, el último capítulo está dedicado a las consideraciones finales. Primero (§ 8.1), relaciono los objetivos de este estudio y el análisis realizado a partir de los datos, todo ello enmarcado en las líneas teóricas presentadas en el tercer capítulo. Segundo (§ 8.2), consigno algunos trabajos a futuro que se abren a partir de este estudio para continuar nutriendo esta área del conocimiento.

Tras las referencias bibliográficas y el índice de cuadros y figuras, presento una serie de apéndices. Ellos recogen los consentimientos firmados de las docentes de la muestra (Apéndice 1), protocolos utilizados para la recolección de datos (Apéndice 2), un ejemplo de desgrabación de clases y los análisis del método FIAC de las clases en las que no hubo presencia de algunas de las actividades que investigo (Apéndice 3). Finalmente se incluye un anexo con las resoluciones de los subsistemas que autorizan mi trabajo de campo (Anexo 1).

CAPÍTULO 2 | ENFOQUES Y TENDENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y DE LA ESCRITURA

Dado que el objeto de estudio es la vinculación entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura (vínculo EG-EE) en la transición de primaria y secundaria en Uruguay, es necesario conocer los distintos modelos de enseñanza y entender qué aspectos motivaron los diferentes cambios. Con este fin, en primer lugar, realizo un recorrido histórico por las diferentes corrientes de la enseñanza de la gramática (EG) y de la enseñanza de la escritura (EE), en § 2.1 y 2.2, respectivamente; esto permite identificar cómo pueden llegar a coexistir varios modelos en las aulas hoy. En segundo lugar, describo las posturas teóricas que vinculan la EG con la EE (§ 2.3). En tercer lugar, comparo los diferentes modelos teóricos presentes en las aulas de la muestra (§ 2.4). Finalmente (§ 2.5), realizo una síntesis en la que establezco los puntos de contacto y las divergencias de los modelos teóricos presentes en las aulas.

2.1 Enseñanza de la gramática (EG)

La gramática está bajo el yugo de la venerable rutina.
(Bello, 1949/1847)

La enseñanza formal de la gramática del español se remonta al siglo xv, precisamente al año 1492 en que se publica la *Gramática castellana* de Antonio Nebrija. Esta obra nace con el fin ulterior de enseñar la lengua castellana a aquellos que la desconocen por no ser su lengua materna. Buscó, además, fijar la lengua de Castilla para lograr que persistiera por encima de las otras y facilitar el acceso al latín, que seguía siendo la lengua culta y con la que se escribía en los ámbitos académicos. «Existe en esta obra de Nebrija un aspecto que supera el posible intento de codificar la lengua: el establecimiento de una teoría gramatical que pueda servir de base para iniciar el aprendizaje del latín» (Gutiérrez Ordóñez, 2008, p. 25).

En el siglo xvii aparecen las gramáticas barrocas que propusieron «la necesidad y la utilidad de esta disciplina para los propios compatriotas» (Loc. cit., p. 26). De esta manera la enseñanza de la gramática es la clave para evitar la degradación de la lengua castellana y garantizar que se fije su uso.

En el siglo XVIII dominó la creencia de que la EG contribuía directamente con la mejora de los aprendizajes de lectura y escritura, pero en el entendido de que la Gramática es un arte que permite hablar y escribir con corrección. En 1780, Carlos III, rey de España, impone la enseñanza de la lengua castellana en todas las escuelas basándose en la gramática publicada por la Real Academia Española (RAE). En aquel entonces, las características didácticas se ajustaban a lo descrito en el apartado anterior. Por ello, si bien la obligatoriedad de la enseñanza de la gramática oracional se pone de manifiesto en los planes de estudio de aquel entonces, la finalidad de su enseñanza era conocer y memorizar las rigurosidades del código lingüístico.

La *Gramática* de 1880 de la RAE incorpora un capítulo para corregir los «vicios de dicción» en el entendido de que el fin ulterior de una gramática es «someter a reglas y principios la forma espontánea de hablar» (Gutiérrez Ordóñez, 2008, p. 30). En América se publica la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello en 1847. En esta obra su autor plantea la noción de gramática «como una construcción cultural que implica una toma de posición con relación a la estructura de la lengua entendida, al mismo tiempo, como institución cultural y como sistema de signos» (Gallardo, 2014, p. 155).

Wagner (2006) asegura que con esta obra Bello intentó generar un instrumento de educación de la lengua materna. Esta afirmación está fundada en las palabras que Bello plasma en la introducción de su obra:

Hay en la gramática muchos puntos que no son accesibles a la inteligencia de la primera edad; y por eso he juzgado conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones menos difíciles y más indispensables, y extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado. Los he señalado con diverso tipo y comprendido los dos en un solo tratado... Por este medio queda también al arbitrio de los profesores el añadir a las lecciones de la enseñanza primaria todo aquello que de las del curso posterior les pareciere a propósito, según la capacidad y aprovechamiento de los alumnos. (Bello, 1949/1847, p. 14)

Bello presenta ideas como «puntos que no son accesibles a la inteligencia de la primera edad» y «nociones menos difíciles» que se pueden traducir hoy como «transposición didáctica» o «niveles de dificultad». Asimismo, menciona la importancia de la toma de decisiones por parte de los docentes, «arbitrio de los profesores», a la hora de planificar la tarea; puede ser entendido como el germen de las hoy mencionadas «secuencias didácticas». Sin embargo, en aquellos tiempos, como afirma el lingüista Lenz (1912), los dispositivos

didácticos en esta área promulgaban que «el principal y casi único objeto de la enseñanza del ramo era adiestrar a los alumnos en el manejo oral y escrito del idioma patrio» (p. 243).

El nacimiento de la Lingüística en los albores del siglo XX, especialmente después de la publicación en 1916 del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure, da origen al estructuralismo. Esta perspectiva abandona el modelo normativo que regía hasta entonces y se propone generar leyes y principios que permitan describir la lengua. En estas latitudes, se instalaba la percepción de que la enseñanza de la gramática «está pasando por un período de crisis (...) y ciertos puntos de la terminología gramatical y su aplicación escolar están sometidos a un severo examen» (Loc. cit., p. 244).

Durante la segunda mitad del siglo pasado se produce un movimiento sísmico en los estudios del lenguaje que fue dado por el nacimiento del generativismo de la mano de Noam Chomsky en la década del 60. Si bien el estructuralismo de principio de siglo había abandonado el modelo normativo y establecía uno fundado en la descripción, esta nueva corriente coloca a la sintaxis en el centro de la lingüística y cambia la perspectiva del estudio del lenguaje. Algunos de los postulados más sobresalientes de Chomsky son el innatismo, la gramática universal, la autonomía gramatical, la competencia y actuación lingüísticas.

El objeto de estudio de la lingüística estructural-generativista, según Gutiérrez Ordóñez (2008), era «la descripción y explicación del sistema, del código, de la *competencia lingüística*» (p. 37). La competencia lingüística para esta corriente es la parte del conocimiento relacionada con el sistema lingüístico a partir del cual el hablante puede producir un sinnúmero de oraciones que conforman su lenguaje, en tanto que la actuación lingüística está determinada por el uso que el hablante hace de su lengua. Esta se determina por la lengua del hablante y se relaciona directamente con factores sociales, culturales y emocionales.

Entrado ya este siglo, aparecen los estudios del Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL). Estos investigadores han sugerido en diversas discusiones científico-académicas la renovación de, fundamentalmente, dos aspectos vinculados a la EG: los contenidos de enseñanza y los modelos de enseñanza. En relación al primero, plantean la necesidad de una gramática pedagógica que implique una redefinición de los contenidos morfológicos y sintácticos de manera que priorice las dimensiones semántica y pragmática (Camps, 2008; Zayas, 2014).

En el segundo, se persigue un modelo basado, principalmente, en la reflexión sobre la lengua en el aula mediante la interacción entre iguales y con el profesor y en la vinculación entre gramática y escritura (Camps y Milian, 2000; Rodríguez Gonzalo, 2012). Se busca, así, que la reflexión de los alumnos sobre los elementos lingüísticos facilite la abstracción, la generalización y la sistematización de los conceptos gramaticales. Esto es, se busca que los estudiantes establezcan puentes entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones.

El ocaso del siglo XX encuentra un nuevo paradigma en el que la función comunicativa es el centro. El enfoque comunicativo (EC) de la enseñanza de la lengua se centra en el aprendizaje del lenguaje como una herramienta de comunicación para la vida real, en lugar de simplemente aprender reglas gramaticales y vocabulario aislado. Este nuevo paradigma influyó en las aulas del nuevo siglo y relegó la enseñanza de la gramática en pos del desarrollo de la competencia comunicativa.

Algunas de las características principales de este enfoque son las siguientes. El lenguaje es aprendido a través de situaciones comunicativas auténticas, que involucran hablar, escuchar, leer y escribir. Se da prioridad a la competencia comunicativa (es decir, la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones reales) sobre la competencia gramatical (es decir, el conocimiento de las reglas gramaticales). Se enfatiza en el aprendizaje colaborativo y en el intercambio de ideas y opiniones. La enseñanza se enfoca en habilidades prácticas que son relevantes para la vida diaria, como hacer presentaciones, tener conversaciones, hacer compras, etc. Se utiliza la tecnología y los recursos multimedia para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Entre los principales exponentes teóricos del enfoque comunicativo se encuentran Dell Hymes, quien acuñó el término «competencia comunicativa» y definió los elementos necesarios para comunicarse efectivamente en situaciones reales; Michael Canale y Merrill Swain, quienes desarrollaron un modelo de competencia comunicativa basado en las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse en diferentes situaciones; y Christopher Brumfit, quien promovió el uso de la lengua en contextos auténticos y situaciones reales.

Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad de un hablante para usar la lengua de manera apropiada y efectiva en una variedad de contextos sociales. En lugar de centrarse exclusivamente en la gramática y la sintaxis, Hymes amplió el concepto

de competencia lingüística de Chomsky para incluir el conocimiento de las reglas y convenciones culturales que guían la interacción social.

Según el autor, la competencia comunicativa implica no solo conocer el idioma en sí, sino también comprender el contexto cultural y social en el que se usa el idioma. Esto incluye la capacidad de interpretar las señales no verbales, comprender las implicaciones sociales de las interacciones lingüísticas y saber cómo ajustar el discurso según la audiencia y el propósito comunicativo. En resumen, la competencia comunicativa es la habilidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva para comunicarse en una variedad de situaciones sociales y culturales (Loc. cit., pp. 269-293).

El lingüista estadounidense critica la idea de Chomsky de que la competencia lingüística es suficiente para explicar la capacidad de los hablantes nativos para producir y entender oraciones gramaticalmente correctas. Sostiene que la competencia comunicativa es mucho más amplia y compleja que la competencia lingüística, y que incluye el conocimiento de las normas sociales y culturales que rigen la comunicación en diferentes contextos (Loc. cit., pp. 271-272).

Canale y Swain (1980) desarrollaron, a su vez, un modelo de competencia comunicativa basado en las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse en diferentes situaciones. Este modelo se enfoca en cuatro componentes de la competencia comunicativa:

1. Competencia gramatical: La capacidad de utilizar las reglas gramaticales y sintácticas del idioma.
2. Competencia sociolingüística: La capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales y culturales.
3. Competencia discursiva: La capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en diferentes tipos de discursos, como narrativos, descriptivos y persuasivos.
4. Competencia estratégica: La capacidad de utilizar estrategias para superar problemas en la comunicación, como la falta de comprensión o la dificultad para encontrar las palabras adecuadas.

Este modelo de competencia comunicativa se enfoca en el uso efectivo y apropiado del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, lo que lo hace relevante tanto para la

enseñanza del idioma como para el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones de la vida real³ (Loc. cit., pp. 2-3).

Por su parte, Brumfit (1976) realizó importantes contribuciones al campo de la enseñanza de idiomas. Una de sus principales propuestas fue la promoción del uso de la lengua en contextos auténticos y situaciones reales, lo que se conoce como el enfoque comunicativo.

El lingüista y educador británico argumenta que la enseñanza de idiomas debe enfocarse en el desarrollo de la habilidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en situaciones reales, en lugar de simplemente enseñarles las reglas gramaticales y sintácticas. Según él, el uso del idioma en contextos auténticos permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y significativa del lenguaje, y les ayuda a adquirir las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en la vida real⁴ (Loc. cit., pp. 101-102).

2.2 Enseñanza de la escritura (EE)

Se llega muchas veces hasta 4.º año sin que el alumno haya escrito ni una sola vez por inspiración propia. Esto tiene que producir hastío, falta de amor hacia el escribir, abominación a una de las manifestaciones más nobles de la actividad humana.
(Ferreiro, 2010/1946, p. 212)

La enseñanza de la escritura se remonta a la retórica griega en la que se enseñaba el arte de hablar en público en cinco operaciones: *inventio*, la búsqueda de argumentos; *dispositio*, la organización de sus argumentos según el poder persuasivo; *elocutio*, la búsqueda de adornos con figuras retóricas; *memoria*, la etapa de memorización y *actio*, la representación del discurso frente a un auditorio. En las cinco etapas estaba presente el destinatario y los objetivos que se perseguían.

La Escuela tradicional toma de la retórica griega tres de sus operaciones: la búsqueda y la elección de los argumentos, la organización según el objetivo que se persiguiera y la producción o la expresión con palabras y formas elocuentes. Alvarado (2006) sostiene que «la tarea de elaboración mental o intelectual, en tanto la puesta en palabras a través de la escritura, correspondería a la redacción» (p. 19). Se desdibuja uno de los componentes

³ En el original: «The communicative competence model focuses on the effective and appropriate use of language in authentic communicative situations. This model is relevant to both language teaching and the development of communicative abilities in real-life situations because it emphasizes the speaker's ability to communicate effectively in different contexts and situations».

⁴ En el original: «The use of language in authentic contexts is vital if students are to develop a deeper and more meaningful understanding of the language and to acquire the skills necessary for effective communication in real-life situations».

claves, el auditorio, y no se vuelve a recuperar hasta fines del siglo XX; la autora sostiene que «esta transformación de objetivos discursivos en los objetivos escolares desvincula a aquellos de su contexto de uso habitual y simplifica el proceso de escritura con el objetivo de facilitar la enseñanza» (p. 20). La Escuela tradicional se caracterizó por la conservación del orden de las cosas y la concepción del rol docente como transmisor esencial de todos los conocimientos, lo que exigió un manejo de la disciplina y de la imagen impositiva y autoritaria del docente. El contenido curricular, en aquel entonces racionalista y académico, fue presentado sin una lógica interna aparente y fragmentado o disociado. El desarrollo del pensamiento empírico y descriptivo fundado en la repetición y la memorización se dio a través del método que primó en el siglo XVIII, en el que el discurso expositivo del docente buscó fijar el conocimiento a partir de una pasividad y recepción del alumno.

En el siglo XIX se produce otro hito en la historia de la Didáctica de la mano de Johann Friederich Herbart quien, influenciado por Rousseau y Pestalozzi, propone nuevas bases del modelo didáctico. El concepto herbartiano está fundado en el interés como fuerza motora para llamar las ideas nuevas. Herbart propone un docente que sea capaz de cultivar en el alumno la multiplicidad de intereses. Para ello, clasificó los intereses en relación a dos aspectos: la naturaleza y la sociedad. En cuanto al primero, distinguió intereses empíricos, especulativos y estéticos; y en cuanto al segundo, simpáticos, sociales y religiosos.

Nacen en este proceso, aunque aún no se consolidan como hoy las conocemos, las ideas de secuencia didáctica y derecho a la educación, ya que se proponen pasos a seguir para lograr el aprendizaje y, además, comienza la tendencia a la democratización de la educación en los diferentes estratos sociales. Se concibe al estudiante como una *tabula rasa* exenta de ideas y facultades innatas por lo que la educación debía de proveer contenidos, que si bien debían estar acorde al desarrollo psicológico del individuo, no tenían en cuenta lo que el alumno traía consigo.

El siglo XX despierta con una fuerte presencia de la psicología en los ámbitos educativos; de ahí que se lo conozca como «el siglo del niño». La psicología cognitiva propone colocar la mente en un lugar de privilegio, en el entendido de que ella es la encargada de la construcción activa de interpretaciones que se recogen a través de los sentidos, desterrando así la planificación, ejecución y control de las respuestas necesarias para la interacción con

el medio. Su centro de interés está en la percepción, el pensamiento, el procesamiento de la información, la representación del conocimiento y la memoria como actividades y procesos cognitivos básicos (Hilgard y Bower, 1980). Desplazan la relación directa entre el estímulo y la respuesta que generaba aprendizajes asociacionistas y proponen una concepción del aprendizaje basada en la adquisición de conocimientos y la construcción de significados.

La llegada de la Escuela nueva trae consigo la ruptura del método retórico y el auge de la libertad creadora. Sin embargo, quedan resabios de aquel método en algunos aspectos. En aquellos años se trabajó en base a ejercicios para la enseñanza de la escritura, en particular la descripción a partir de la observación de láminas acompañadas de guías orientadoras para la producción escrita.

Estas guías orientaban el trabajo y lo abordaban desde lo concreto hasta llegar a lo abstracto con un crecimiento gradual en la dificultad; existe una fuerte intención inductiva en ello. A medida que las ideas modernizadoras de la escuela nueva comienzan a adquirir mayor relevancia, se percibe en estas guías un espíritu que coarta, en cierta medida, la expresión personal, ya que se plantean temas más concretos. Es así que las propuestas viran el tema que será sujeto a descripción: pasan de «la madre» a «mi madre», con el fin de que en la producción escrita haya más espacio para la actividad creadora y menos para la moralista. Alvarado (2006) lo plantea en los siguientes términos:

Entre las décadas de 1920 y 1970, el discurso referido a la enseñanza de la escritura experimentó un camino progresivo que lo alejó gradualmente del modelo retórico dominante en la escuela tradicional y lo fue acercando a las pedagogías de la expresión y la creación. (p. 24)

En este cambio progresivo, inmerso en la escuela nueva en el que el movimiento era desde adentro hacia afuera, surge, en 1938, un modelo didáctico innovador de la mano de Salotti y Tobar García en Argentina. Este modelo, además de romper con la hegemonía de la escritura en las aulas para dar paso a la oralidad como eje de la enseñanza de la lengua, propone una pedagogía de la expresión que se contrapone a la tradicional fundada en modelos, normas y valores.

En este modelo es que surge la postergación de la enseñanza explícita de la gramática para los últimos grados escolares. Se consideraba que existía una suerte de monopolio de la enseñanza gramatical en las prácticas de enseñanza de la lengua. En palabras de aquellos autores:

La escuela nueva no puede serlo por su forma, sino por su contenido: hagamos, pues, escuela activa, y en lugar de enseñar como unidades aisladas qué es un adjetivo, cuáles son los tiempos verbales, qué es un artículo, dejemos que el niño maneje el conjunto de la lengua, que adquiera la visión sincrética de ese organismo social y que vaya sintiendo, al usarla, la necesidad de lo establecido, la urgencia de la norma, en una palabra, que sienta la *necesidad interior* de pedir gramática y no la obligación de recibirla como una imposición exterior. (Salotti y Tobar García citado en Alvarado, 2006, p. 25)

Salotti y Tobar García se refieren al proceso de acompañamiento del niño en la recuperación de su lengua con el consiguiente abandono de la lengua artificial que se promulgaba en las aulas como «reeducación». En esta propuesta didáctica, el modelo que se presenta en la escuela es el de la lengua oral culta y no el de la escrita. Entonces, el género discursivo más abordado dejó de ser la descripción para ser el diálogo; «la innovación más importante que introducen Salotti y Tobar García consiste en haber propuesto una didáctica de la lengua basada en la enunciación, que orienta la atención de los niños hacia el discurso y los obliga a reflexionar sobre él» (Alvarado, 2006, p. 31).

En Uruguay, concomitantemente, Agustín Ferreiro (2010/1946) plantea que la EE estaba en franco declive: acusaba observar prácticas áulicas que eran meras «copias por redacción; aderezan con bastante habilidad, algunas veces, trozos enteros que recogen espigando en libros, en composiciones de mayores, etc. y con eso dan la sensación, al espíritu desprevenido, de la existencia de altos valores» (p. 141). Propone hacer un cambio sustantivo en las propuestas áulicas de escritura en las que se pongan en juego las facultades superiores y no la serie de actos automáticos y reflejos en los que estaban fundadas las prácticas en aquel entonces; «en las bancas escolares todos los músculos, todos los nervios, todas las neuronas que rigen el escribir están influidos por móviles y motivos que no afectan profundamente la personalidad» (p. 148). Denuncia también que las razones y la utilidad de las propuestas de clase forman parte de la conciencia del docente, pero el niño las desconoce, «estamos exigiendo al alumno que se mueva en malas condiciones espirituales» (p. 169).

Es por ello que propone actividades de escritura que estén enmarcadas en situaciones comunicativas reales como una carta, un pedido, la narración de una anécdota de la que fue protagonista quien escribe, etc. Se trata de poner a los alumnos en situación de escribir de manera que tengan que «salir de su banca» para mover las facultades superiores y así propiciar la creación por sobre la copia.

Pasados los años 60, llega a América Latina la pedagogía del texto libre. Esta corriente busca adaptar los métodos y materiales escolares a los intereses y las necesidades de los

niños. El francés Freinet introduce en las aulas el proceso de producción escrita completo, en el que incluye la socialización como una etapa más. Se propone la lectura de las producciones por parte de los pares, además del docente. Se promueve ampliar el circuito de la escritura a todos los ámbitos. Actividades como periódico escolar, epístolas interescolares o murales para exposiciones se imponen por sobre las descriptivas de la escuela tradicional o los diálogos de la escuela nueva.

A finales de la década de los 80, surge el modelo interaccionista sociodiscursivo (ISD), cuyos sustentos teóricos provienen de autores como Vigotsky, Leontiev, Voloshinov, Saussure, Coseriu, entre otros. El ISD nace por el interés en la didáctica de la lengua; se construyó al servicio de la didáctica defendiendo el principio de autonomía que esta ciencia tiene, con un enfoque sociopolítico (Bronckart, 2017, p. 7). Sus principales referentes son Bronckart, Schneuwly y, en Latinoamérica, Riestra y Miranda.

Este modelo determina que tanto los procesos de construcción social y cultural, como los procesos de construcción individual son variantes que no se pueden dissociar de un mismo proceso, que es el del desarrollo humano. El papel preponderante que se le atribuye al lenguaje como constituyente del pensamiento y posibilitador del desarrollo posterior de los individuos es, quizás, su mayor especificidad. Los postulados teóricos que enmarcan esta corriente consideran que la persona es un agente activo inmerso en un proceso de aprendizaje creativo. Según Fontich (2010), el aprendizaje es «la apropiación progresiva de los instrumentos mediadores que inicialmente forman parte del espacio social y posteriormente forman parte del espacio mental. Esta interiorización no será concebida como una copia de los procesos interpsicológicos, sino como verdadera construcción del plano intrapsicológico» (p. 19).

Bronckart, el principal referente del ISD, sostiene que existen «tres grandes modalidades de elaboración de los conocimientos, que conducen a tres tipos de conocimientos/saberes disponibles en cada ser humano y susceptibles de ser objeto de procesos de formación» (2007, p 30). Estos tres conocimientos/saberes son: 1) práctico o implícito, 2) explícito y 3) explícito y generalizado.

El primero tiene una significación funcional y se da a través de *actividades colectivas concretas*. Este primer conocimiento, o saber, es práctico o implícito. Bronckart (2007) sostiene que «algunos de estos conocimientos prácticos son luego objeto de una semiotización accesoria o de una transposición en signos y en estructuras verbales» (p. 30),

a través de textos de determinados géneros y de la lengua natural, que dan lugar al segundo tipo de conocimiento. El segundo, el explícito, si bien marcado por la *semántica* y la *sociohistoria* particular de cada comunidad propia de los valores que impregnan los textos y la lengua, se aleja de la actividad concreta para conformar el conocimiento tradicional. El tercer tipo se alcanza cuando se logra un carácter universal del saber a partir de la desemantización y la descontextualización. Este saber explícito y generalizado «por validación científica deviene *saber formal*» (p 30). En otras palabras:

La desemantización o la deculturación del pensamiento y su autonomía parecen ser la condición necesaria para que cada persona pueda intervenir verdaderamente en el desarrollo de su grupo, para que no se limite a una simple reproducción de los conocimientos culturales y participe plenamente en el proceso colectivo de aprovisionamiento y de transformación del conjunto de los preconstructos colectivos. (Loc. cit. p. 49)

Los pilares de este paradigma son el modelo genético, el origen social del funcionamiento mental y el carácter mediado del conocimiento. El primero se basa en la idea de que el desarrollo del individuo no es lineal, sino que da saltos revolucionarios capaces de modificar la naturaleza del desarrollo. Las formas nuevas se asimilan de manera gradual y con actuación en diferentes dominios genéticos.

Vigotsky (1979) denomina «ley genética del desarrollo cultural» a los procesos psicológicos que se dan en primera instancia en el plano social y en segunda instancia en el plano individual. Es por ello que el segundo pilar de este paradigma es el origen social del funcionamiento mental de los procesos psicológicos superiores. Este origen se organiza en tres nociones: apropiación, interiorización y zona de desarrollo próximo (ZDP).

La apropiación se da en la psicogénesis, es decir, en la historia evolutiva del individuo dentro de un grupo social. Es la manera en que los individuos se apropian de los fenómenos que los rodean: «implica un agente activo que interactúa con los objetos y los individuos y reconstruye los modos de comportamiento desarrollados históricamente» (Fontich, 2010, p. 20). La interiorización se da en la ontogénesis, en la historia evolutiva del desarrollo personal en relación a los planos natural y cultural. Es la transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. La última noción, la ZDP, implica dos niveles: el actual y el de desarrollo potencial. El primero nivel refiere a la capacidad que tiene el individuo de solucionar problemas autónomamente, mientras que el segundo es la capacidad que tiene de solucionar problemas mediante la guía de otro más experto. Esto explica por qué la ZDP es la distancia que existe entre ambos niveles.

En el último pilar de este paradigma, el carácter mediado del conocimiento, se hace foco en el discurso como mediador de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Se entiende que el discurso es el instrumento cultural mediador entre los planos inter e intrapsicológicos.

El final del siglo XX llega con la idea de creatividad y libre expresión empoderada con los estudios que aportó la psicología. Comienzan a ponerse en práctica talleres de escritura en los que las consignas que se le proponen al alumno lo desafían a la innovación, al cambio de punto de vista, a poner el foco en aspectos menos cotidianos. Gianni Rodari publica *Gramática de la fantasía* en 1995. En esta obra, representativa de esta nueva tendencia, se propone una forma de trabajo que intenta despertar la imaginación para la creación de textos. Pampillo (1982) publica *Taller de escritura*; allí propone la creación de un espacio para la producción literaria articulada en cinco momentos: consigna, escritura, lectura creativa, comentarios y evaluación.

El siglo XXI nace con una crítica a estas prácticas fundadas en la artificialidad de las situaciones de escritura y la lejanía de las temáticas que se le proponen al niño. Se plantea la necesidad de crear actividades relacionadas con el proceso de producción del texto. Las charlas con escritores, el manejo de manuscritos o la propuesta de trabajar con borradores son algunas de las estrategias que comienzan a imperar en las aulas. Aparece, también, el trabajo con proyectos, en los que se abre un abanico de actividades relacionadas con las actividades auxiliares que ponen en juego los conocimientos lingüísticos y discursivos, además de poner en práctica actividades de aplicación y sistematización.

Enmarcado en una concepción constructivista del aprendizaje, en el que se considera que el conocimiento se halla esquematizado en la mente y se activa en cada instancia de aprendizaje, el enfoque cognitivo (ECog) propone que los esquemas nuevos sean relacionados con los viejos y que el alumno sea capaz de actualizarlos o recuperarlos en su mente. Desde esta perspectiva, la EE está íntimamente relacionada con la de la lectura, ya que para la producción es necesaria la previa vinculación con modelos y con procesos de sistematización previos. Es más, se identifican tres operaciones básicas en el proceso de escritura: la planificación, la textualización y la revisión (Alvarado, 2006, p. 44).

A partir del reconocimiento de estas tres operaciones es visible la aparición de la vieja retórica griega, por ello se lo llama «retórica cognitiva». En la primera etapa de la producción escrita, el alumno construye una representación del texto en la que se plantea el

problema y los aspectos que va a tener presentes, así como también, el destinatario y los objetivos que persigue. En la segunda etapa se ponen en juego los conocimientos de la gramática oracional y textual, la ortografía y los parámetros de enunciación para la redacción del texto. Finalmente, en la última etapa se interviene el texto luego de una relectura para su posterior reescritura y mejora de la producción.

GREAL realiza una propuesta en la que establece siete principios que fundamentan la enseñanza de la escritura en educación primaria y secundaria: 1) crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura, 2) establecer un doble objetivo de las actividades de EE, uno discursivo y otro específico de aprendizaje, 3) plantear tareas de escritura progresivamente más complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales, 4) tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes, 5) hablar para escribir, 6) leer para escribir y escribir para leer y 7) guiar al alumno, ya que este es un proceso de evaluación formativa (Camps, 2018).

En estos siete principios Camps (2018) propone que la escuela sea un ámbito en el que la escritura sea objeto de reflexión y comunicación relacionada con otras actividades. Plantea también que escribir es necesario pero no suficiente para aprender a escribir. Es por ello que sugiere que se programen las actividades a través de secuencias didácticas durante toda la escolaridad. Esta actividad cognitiva compleja necesita presentar de manera cíclica los diferentes géneros textuales para ir profundizando a medida que se avanza en el ciclo escolar.

La autora señala que las tres operaciones que implica la escritura no son lineales, sino altamente recursivas y llevan tiempo. Esto implica que el docente planifique las intervenciones y no deje la corrección para el final del proceso, ya que esto ha demostrado tener poca incidencia en la capacidad para escribir.

Finalmente, sugiere que las actividades de escritura estén constituidas por unas actividades orientadas a la escritura del texto y otras, al aprendizaje de los contenidos específicos que serán los insumos para la producción escrita. Este tipo de actividades deben ser propuestas de manera alternada con el fin de proporcionar al alumno una progresión que abone el dominio que necesita desarrollar del lenguaje escrito.

2.3 Vínculo entre la enseñanza de la gramática y de la escritura (vínculo EG-EE)

El estudio de la lengua se hace en la escuela como si no tuviera alma; aparece en la conciencia del niño como algo impuesto, sin razones de ser, como un capricho del hombre sin significación alguna para la vida del alumno. (Ferreiro, 2010/1946, p. 185)

El enfoque comunicativo (EC) es el que impera en las aulas en la actualidad, como muestra el análisis curricular llevado adelante por Sotomayor *et al.* (2019) —estudio que presento como antecedente directo (§ 4.1) —. El EC se funda en cuatro pilares: privilegiar las prácticas del lenguaje a través de proyectos, plantear situaciones comunicativas reales, propiciar prácticas de lectura y escritura de textos completos y desarrollar competencias discursivas. Para ello se proponen situaciones de aprendizaje basadas en la autenticidad de contextos extraescolares, la propuesta del discurso escolar con un fin comunicativo explícito a través de periódicos escolares o murales, por citar algún ejemplo, y propuestas ficticias que mantengan la verosimilitud con la realidad. Se pretende desarrollar la competencia comunicativa a partir de prácticas concretas que se sustentan en situaciones reales de comunicación planeadas a través de proyectos. En ellas, la gramática tiene un rol protagónico, si bien queda relegada a la tarea de revisión de las producciones escritas (Alvarado, 2006, p. 90).

Una de las limitaciones de este modelo es, justamente, la de supeditar la EG a una de las etapas de la escritura. Esto no da lugar a la reflexión metalingüística ni a la sistematización del conocimiento, ambos procesos fundamentales para generar aprendizaje en esta actividad. Para aprender gramática el alumno debe situarse como investigador. Fontich (2010) entiende que la acción y la experimentación atenuarán la instrucción directa y la enseñanza transmisiva del docente; es más, asegura que «el alumno recoge datos, manipula, compara, sistematiza, discute, comparte, contrasta, expone (...) elabora y utiliza instrumentos de investigación para sistematizar estas observaciones», todo ello con la guía docente mediante el habla y la escritura (p. 70).

Por el contrario, la corriente interaccionista social entiende que la EG está íntimamente ligada con la EE en todos los procesos (planificación, producción y revisión). Propone que la EG implica un abordaje definido de un modelo de intervención didáctica que denomina Secuencia didáctica de gramática (SDG). Este modelo de intervención didáctica supone la transposición didáctica y un empleo de determinados procedimientos para posibilitar la reflexión metalingüística.

Se parte del entendido de que existe una gramática interna y otra externa. La primera supone la existencia de un conocimiento inconsciente de la lengua materna propio de cualquier hablante nativo, mientras que la segunda corresponde a la formalización de las estructuras de la lengua. Estas formalizaciones son atendidas a través de una gramática pedagógica que se diferencia de la gramática analítica que realizan los lingüistas y proporciona los modelos de análisis y de la gramática del aprendizaje, que es la encargada de relevar los aspectos que generan dificultades a la hora de enseñarla y de aportar lineamientos para mejorar este proceso (Fontich, 2010, p. 67).

Por otro lado, Fontich (2010) asegura que la transposición didáctica «es un proceso de construcción de los contenidos de enseñanza (...); así una gramática escolar (...) partirá de un núcleo de nociones elementales con suficiente potencial para poder articular e integrar progresivamente nociones más complejas» (p. 70). Asimismo, Bronckart (2007) plantea que en la didáctica de las lenguas es necesario que la transposición didáctica, además de ser explícita, sea controlada:

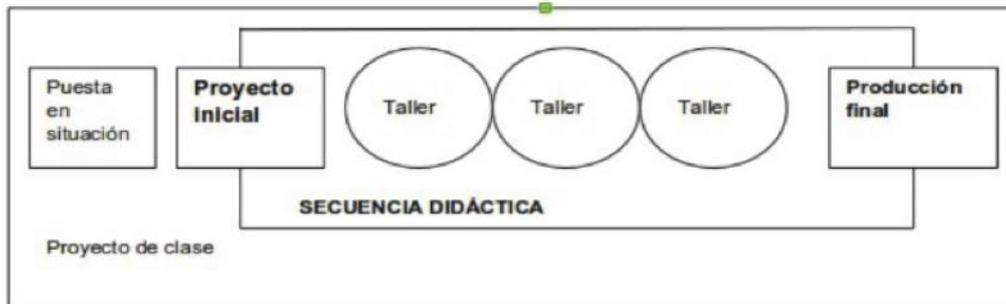
El control de la transposición consiste en evitar que las nociones originales sean manipuladas, desnaturalizadas o cosificadas en el proceso de transformación en objetos de enseñanza; pero intenta también definir los modelos textuales pertinentes para la enseñanza y organizar un corpus de nociones, simplificadas y coherentes, susceptibles de ser introducidas por el docente —en tanto analizadores de los modelos textuales— y de ser comprendidas y aprendidas por los estudiantes. (p. 143)

El docente construirá, redimensionará y repensará el currículo diariamente a través de pequeñas acciones y de procedimientos que le permitan fomentar la actividad metalingüística en sus estudiantes, de manera tal que ellos sean protagonistas y generadores de conocimiento. En palabras del autor,

Las situaciones de enseñanza tienen que permitir una interacción diversa y rica, la participación intencional de los aprendices en los procesos interactivos y la integración del discurso oral y escrito así como la integración del uso y de la reflexión sobre el uso. Busca asimismo la diversidad en las oportunidades de aprendizaje y por lo tanto la posibilidad de participación de aprendices con habilidades diversas. (Fontich, 2010, p. 71)

En esta fase el papel fundamental lo tiene el docente y es la epistemología de la enseñanza la que impregna este proceso. Esta parte es la que efectivamente producen los docentes cotidianamente en sus aulas y es en este punto en el que Dolz y Schneuwly (1998) se detienen para diagramar un esquema base para toda secuencia didáctica.

FIGURA 1. Esquema de una secuencia didáctica (Dolz y Schneuwly, 1998, p. 93)



A partir de este esquema base, Bronckart (2007) define las particularidades de una secuencia didáctica para enseñar específicamente gramática. Seis son los rasgos que definen este modelo de intervención: 1) la articulación de diferentes actividades orientadas a un mismo objetivo, 2) los submodelos de intervención que dependen del foco que se pretenda, 3) la organización de la secuencia de actividades en tres fases, 4) el criterio de elementalidad, 5) la interrelación orgánica de la tríada docente-alumno-materia y 6) la integración de las habilidades de oralidad y escritura.

El primer rasgo, en el que el objetivo global de la secuencia articula el conjunto de actividades que forman parte de la SDG, no pierde de vista qué es lo que tiene que hacer el alumno y qué es lo que tiene que aprender. Estas dos preguntas guiarán la enseñanza, así como también la hipótesis de trabajo que se plantea el docente en lo que refiere a las nociones gramaticales que son pertinentes enseñar. La constelación de actividades que se propongan facilitará la manipulación, compilación, contraste y sistematización de datos o la verbalización de fenómenos gramaticales. Sin embargo, será, también, el germen de una investigación docente sobre «qué se aprende cuando se enseña y de qué manera podemos convertir el proceso de enseñar y aprender gramática» (Fontich, 2010, p. 73).

El segundo rasgo del modelo es el que determina el vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura. Se proponen tres submodelos para garantizar la construcción del saber gramatical. El primero está relacionado directamente con la escritura. En él, se parte de la «voluntad de comunicarse y el motor de la secuencia es la producción y la comprensión de textos» (p. 74). Es a partir de la producción de textos que se detectan los problemas o las necesidades del saber gramatical y se proponen distintas estrategias para su abordaje. Estas están vinculadas con la búsqueda de soluciones, la revisión y mejora de textos, el análisis de modelos o la formulación de criterios, pero

también con aquellas estrategias que se relacionan con el análisis de un corpus, la manipulación de textos, el establecimiento de regularidades, el uso de terminología científica y la sistematización de saberes.

Este conjunto de estrategias también se ponen en juego en el segundo submodelo, que tiene como punto de partida «la voluntad de conocer el sistema de la lengua» (p. 74). Lo que moviliza las actividades es la formulación de preguntas y la generación de hipótesis a través de la reflexión y el razonamiento. Por último, el tercer submodelo se basa en la voluntad de «analizar los usos reales de la lengua» a través de actividades relacionadas con el uso. Las actividades también se desencadenan en las estrategias mencionadas en el primer submodelo. Fontich (2010) lo plantea en los siguientes términos:

La reflexión metalingüística de las actividades del primer bloque [submodelo] está ligada a las actividades discursivas, mientras que en el segundo bloque los alumnos emprenden una tarea de reflexión sobre el sistema para consolidar un mapa conceptual gramatical coherente, y en el tercer bloque el eje es la observación y la sistematización de datos. El objetivo es conseguir crear entornos que permitan la participación activa de los alumnos. (Loc. cit., p. 74)

El tercer rasgo refiere a las fases de la SDG. Las tres fases que propone el modelo son consecutivas, es decir, no se superponen. La primera define el problema a investigar. En ella, además de definir con los alumnos el tema, se comparte y se negocia la tarea a realizar. La segunda fase es la medular en la secuencia, ya que es la puesta en práctica de las actividades, en tanto que la tercera está determinada por una evaluación de la secuencia a través de la realización de un informe. Los momentos claves de la secuencia son el primero y el tercero, ya que en el primero se define el tema a estudiar y en el último se sintetiza e integran los conocimientos elaborados por los alumnos.

El cuarto rasgo de una SDG es el criterio de elementariedad, que atraviesa las tres fases mencionadas anteriormente. Este criterio se funda en la necesidad de plantear una transposición didáctica progresiva de manera tal que el alumno pueda, a partir de nociones elementales, construir nociones más complejas.

La aspiración de este tipo de modelo didáctico es de intervención áulica, pero también de exploración de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la gramática. Es por ello que los componentes de la tríada docente-alumno-materia juegan un rol diferente pero protagónico a la vez; la interrelación orgánica entre los elementos de la tríada compone el quinto rasgo de la SDG. En cuanto al primer elementos de este triángulo, el planteo de una investigación guiada, no a través de actividades o consignas cerradas, sino a través del diálogo y la

reflexión, le permite al docente atender las reacciones que surgen en el devenir de la tarea y tomar decisiones que alimenten el objetivo que persigue. Este modelo entiende al alumno, segundo elemento, como un agente activo que toma el saber gramatical como parte de su realidad comunicativa y no solo como un saber académico aislado y lejano a él. La materia, el tercer componente de este triángulo, tiene un abordaje diferente en este tipo de modelos, ya que «se privilegia el vínculo entre procedimientos y conceptos con el objetivo de suscitar la reflexión gramatical» por sobre la repetición de conceptos acabados y cerrados (Fontich, 2010, p. 77).

El sexto y último rasgo de estos modelos didácticos es la articulación de la oralidad con la escritura. En estos modelos se privilegia la intervención y discusión de los temas trabajados y la elaboración de diferentes producciones, que darán cuenta de los procesos, tanto por parte del alumno como por parte del docente.

En suma, los modelos de intervención didáctica de este calibre superan la transmisión de conocimientos, consideran al alumno un agente activo y constructivo en el proceso de aprendizaje e implementan la necesidad de una visión holística de la actividad de enseñanza. «Este modelo persigue una enseñanza basada en la interacción rica, que permita una diversidad en las oportunidades de aprendizaje y la posibilidad de participación de los aprendices con habilidades diversas» (Loc. cit., p. 100).

Este trabajo se posiciona en esta línea teórica. Por ello, busca describir cuál es el lineamiento teórico que impera en las clases de lengua y de qué manera se vincula la enseñanza de la gramática con la enseñanza de la escritura.

2.4 Modelos de enseñanza presentes en las prácticas observadas

En las prácticas observadas, como se verá (cf. §6.3 y capítulo 7), coexisten diferentes modelos: el enfoque cognitivo (ECog), el enfoque comunicativo (EC) y el interaccionismo sociodiscursivo (ISD). En este apartado describo las características de cada uno y los puntos de contacto y de divergencia entre ellos con relación a la EG y a la EE.

El enfoque cognitivo (ECog) es un enfoque teórico en psicología que se centra en la comprensión de los procesos mentales que subyacen a la cognición, incluyendo la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la resolución de problemas. Uno de los principales teóricos que ha contribuido al desarrollo de este enfoque es Jean Piaget, cuyo trabajo se centra en el desarrollo cognitivo infantil. Piaget (1976/1936) propone una

teoría del desarrollo cognitivo que describe cómo los niños construyen su conocimiento del mundo a través de la exploración activa y la interacción con su entorno. Por otro lado, Bruner (1975) desarrolla la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes descubren nuevos conocimientos por sí mismos, en lugar de simplemente recibir información de un maestro o libro de texto.

En la década de 1960, la psicología cognitiva se establece como una disciplina separada de la psicología experimental y se enfoca en el estudio de los procesos mentales implicados en la cognición humana. En esa década surge un modelo teórico muy influyente en la investigación en psicología cognitiva, que fue utilizado para explicar muchos aspectos de la cognición humana, incluyendo la memoria, la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones: el enfoque procesual por etapas de Gordon y Wlecke (1964). Este modelo se centra en cómo las personas procesan la información a través de diversas etapas, desde la entrada de información hasta la salida de una respuesta.

El enfoque procesual por etapas propuesto por estos dos autores describe un modelo teórico del proceso de aprendizaje que involucra varias etapas de procesamiento de la información. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso gradual que se produce a través de la adquisición, el procesamiento y el almacenamiento de información en la mente.

La comunicación efectiva de un mensaje complejo depende de la capacidad del oyente para retener selectivamente ciertos segmentos del mensaje mientras descarta otros, a fin de construir un modelo del mensaje en su mente. Los mensajes continuos y complejos tienen una estructura que permite al oyente formar una estructura interna de segmentos para la retención selectiva. Estos segmentos pueden ser llamados unidades significativas, y su retención y procesamiento son procesos discretos que se llevan a cabo en etapas. (Gordon y Wlecke, 1964, p. 2123)

El enfoque comunicativo (EC), por su parte, es una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Su objetivo principal es enseñar a los estudiantes cómo utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en situaciones sociales y culturales reales, con énfasis en la producción y comprensión del discurso oral y escrito. Aquí el aprendizaje de la gramática y el vocabulario se realiza a través de la práctica y la experiencia en situaciones comunicativas auténticas, en lugar de centrarse en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario (Halliday, 1978).

Este enfoque se basa en la idea de que la comunicación efectiva requiere no solo el conocimiento lingüístico, sino también la habilidad para usar este conocimiento en contextos sociales y culturales relevantes. Según Canale y Swain (1980), tiene como propósito principal fomentar en los estudiantes la competencia comunicativa, es decir, su capacidad para utilizar el lenguaje de manera eficaz y adecuada en situaciones sociales y culturales auténticas (p. 4).

Por último, el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) sostiene que la adquisición del lenguaje y la cognición son procesos sociales y culturales que se construyen a través de la interacción con otros en contextos comunicativos específicos. Según Bronckart (1999), «se interesa por el estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los contenidos culturales, los modos de pensar y los conocimientos que se transmiten por medio del discurso y que están ligados a situaciones sociales específicas» (p. 5). En esta perspectiva el lenguaje se considera como una herramienta fundamental para la construcción de significado y para la mediación de la actividad cognitiva. Este enfoque destaca la importancia del análisis de las prácticas sociales y discursivas en la comprensión de la naturaleza y el desarrollo del lenguaje y la cognición.

En el siguiente cuadro resumo las características generales de cada modelo, junto con sus semejanzas y diferencias.

CUADRO 1. Características de los modelos de enseñanza

Modelo	ECog	EC	ISD
Características	Se centra en la forma en que las personas procesan y utilizan la información para la adquisición y producción del lenguaje. Este enfoque sostiene que el lenguaje es un proceso mental y que el conocimiento lingüístico se almacena y procesa en la mente del hablante. Los teóricos del ECog se centran en cómo se utilizan los procesos mentales (la atención, la memoria, la percepción y la comprensión) para la adquisición del lenguaje. Los enfoques cognitivos se han utilizado en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, el procesamiento del lenguaje, la memoria y la cognición lingüística.	Se centra en el uso del lenguaje en contextos comunicativos reales y en cómo se utilizan las habilidades comunicativas para alcanzar objetivos específicos en la comunicación. Este enfoque enfatiza la importancia de la comunicación efectiva y la interacción social en el aprendizaje del lenguaje. Los teóricos del EC se centran en cómo se utilizan las habilidades lingüísticas, pragmáticas y socioculturales para lograr objetivos comunicativos. Los enfoques comunicativos se han utilizado en la enseñanza de segundas lenguas y en la investigación sobre la comunicación intercultural y la adquisición de habilidades comunicativas en situaciones reales.	Se centra en cómo el lenguaje se utiliza en contextos sociales y culturales específicos y cómo la adquisición del lenguaje está influenciada por los factores sociales y culturales. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de habilidades lingüísticas. Los teóricos del ISD se centran en cómo las prácticas sociales y culturales influyen en el uso del lenguaje y cómo se adquieren las habilidades lingüísticas a través de la interacción social y la participación en comunidades de práctica. El ISD se ha utilizado en la investigación sobre el aprendizaje del lenguaje en contextos educativos, la adquisición de habilidades lingüísticas en contextos multilingües y la enseñanza del lenguaje basada en la interacción social.
Semejanzas	Reconocen la importancia de la interacción y la comunicación para la adquisición del lenguaje, aunque difieren en la forma en que entienden la interacción y la comunicación. Además, todos ellos reconocen la importancia del contexto para la adquisición y uso del lenguaje, aunque difieren en la forma en que entienden y abordan el papel del contexto.		
Diferencias	Se centra en los procesos mentales involucrados en la adquisición del lenguaje.	Se centra en el uso del lenguaje en contextos comunicativos reales.	Se centra en la influencia del contexto social y cultural en la adquisición del lenguaje y en el uso del lenguaje en comunidades de práctica.
	Tiende a ser más individualista, centrándose en los procesos mentales internos de la persona.	Son más socialmente orientados, centrándose en la comunicación interpersonal y en la participación en comunidades de práctica.	

En cuanto a la EG y de la EE, el ECog se enfoca en la enseñanza de reglas gramaticales y la enseñanza de la escritura como un proceso individual de planificación, redacción y revisión. En contraposición, el EC se enfoca en la EG y la EE en un contexto de

comunicación real y auténtico, donde se enseña el uso correcto de las estructuras gramaticales y la escritura a través de la práctica en situaciones comunicativas. El ISD, por su parte, se enfoca en la EG y la EE en el contexto de la participación en comunidades de práctica, donde se aprende la gramática y la escritura a través de la observación y la participación en la práctica real.

A pesar de las diferencias en la EG y la EE, los tres enfoques comparten algunas similitudes. Todos ellos enfatizan la importancia de la práctica para el aprendizaje y uso efectivo de la gramática y la escritura. Además, todos reconocen la importancia de la retroalimentación y la corrección en la EG y la EE, aunque difieren en la forma en que se proporciona la retroalimentación.

En resumen, el ECog se enfoca en la EG y la EE a través de la enseñanza de reglas y la planificación individual, mientras que el EC se enfoca en la EG y la EE en un contexto comunicativo real y auténtico, y el ISD se enfoca en la EG y la EE en el contexto de la participación en comunidades de práctica. Todos ellos comparten algunas similitudes en cuanto a la importancia de la práctica y la retroalimentación en la EG y la EE.

2.5 Síntesis del capítulo

La didáctica en general moldea las prácticas y los modelos de enseñanza que ocurren en clase. En el entendido de que estos modelos no se presentan de manera absoluta, sino que, en ocasiones, en las aulas conviven varios, en este capítulo realicé un recorrido histórico de la EG, de la EE y del vínculo EG-EE. Presenté, además, las características generales de los modelos de enseñanza que coexisten en las prácticas observadas (el enfoque cognitivo (ECog), el enfoque comunicativo (EC) y el interaccionismo sociodiscursivo (ISD)) y describí las convergencias y divergencias de los enfoques en relación con la enseñanza de la gramática y de la escritura.

El ECog se centra en la EG y la EE a través de la enseñanza de reglas explícitas y la planificación individual; se enfoca en la adquisición de la competencia lingüística y en la mejora del rendimiento lingüístico. Por su parte, el EC pone el acento en la EG y la EE en un contexto comunicativo real y auténtico, en el uso efectivo de las estructuras gramaticales y la escritura en situaciones comunicativas reales. En tanto, el ISD se enfoca en la EG y la EE en el contexto de la participación en comunidades de práctica.

Esta investigación está guiada por los lineamientos del ISD, que comparte con el ECog la idea de que el aprendizaje de la gramática y la escritura implica la adquisición de conocimiento explícito, y con el EC, el hecho de que el aprendizaje de la gramática y la escritura debe ocurrir en un contexto comunicativo auténtico.

CAPÍTULO 3 | MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta el sustento teórico de esta investigación. En primer lugar, describo el marco epistemológico en el que se apoya el estudio: función, actividad y conocimiento metalingüísticos (§ 3.1) y escritura (§ 3.2); en ambos se realizan consideraciones sobre el abordaje didáctico al que adscribo y la importancia de su vinculación. En segundo lugar, explico los conceptos de sistema de creencias, representaciones y saberes (§ 3.3) y la concepción teórica de la interacción en el aula (§ 3.4). Por último, realizo una síntesis en la que se destacan los principales fundamentos epistemológicos planteados en este capítulo (§ 3.5).

3.1 Función, actividad y conocimiento metalingüísticos

Existen diferentes conocimientos sobre la lengua en el hablante; a los efectos de este trabajo, interesan dos: sobre el uso y sobre el sistema gramatical. En el primero el hablante desarrolla la capacidad de usar la lengua materna en los diferentes contextos de uso y, con ello, sus estructuras gramaticales. Puede poner en juego toda la gramática de manera no consciente, aunque existe un control y una reflexión del hablante sobre sus producciones. El segundo surge de las diferentes intenciones sociales del hablante, de la necesidad de formalizar el funcionamiento del sistema lingüístico y de la escolarización de este saber. En este caso «el lenguaje deja de ser transparente y deviene opaco y objeto de atención y pensamiento» (Fontich, 2010, p. 41). Estos dos conocimientos se interrelacionan a través de una frontera permeable con una delimitación gradual que, según el autor, «se relaciona con aspectos claves como el nivel de conciencia de la actividad metalingüística, el orden de aparición de esta actividad o los motivos que la desencadenan» (Loc. cit., p. 42).

El término *metalenguaje* ingresa al campo de la lingüística en la década del 60 a través de Jakobson a partir de la descripción que el autor realiza sobre las funciones del lenguaje. La función metalingüística, según el esquema de comunicación del teórico ruso, se da cuando el foco está en el código (Jakobson, 1975). La lengua o el sistema lingüístico es el objeto del habla, por lo que se produce un distanciamiento y una contemplación de la lengua para usarla en el mensaje.

En el ocaso del siglo anterior, el lingüista francés, Culioli (1990), concibe la lengua como un sistema de representación mental en el que la actividad metalingüística tiene tres niveles según el grado de conciencia y de especificidad en el uso. La actividad epilingüística constituye el primer nivel, al que se le atribuye el saber lingüístico que permanece en el nivel inconsciente. Este saber no tiene un sistema capaz de codificarlo o de explicitarlo.

En el segundo nivel se encuentra la actividad consciente, en la que existe un determinado control del uso del lenguaje. El tercer nivel, a su vez, está constituido por la actividad consciente verbalizada o metalingüística en la que los saberes están asociados a la reflexión, la explicitación y la codificación. La epilingüística y la metalingüística son «polos opuestos de un *continuum*, (...) involucran un proceso de reflexión, más o menos consciente, respecto de los objetos lingüísticos» (Miotto y Glozman, 2008, p. 2).

El generativismo hizo su aporte al respecto al plantear que el uso lingüístico es el «resultado de un saber interiorizado sobre la lengua» (Fontich, 2010, p. 43). El estudio que realiza esta teoría está orientado, según Fontich (Loc. cit.), a descubrir «el funcionamiento del sistema para caracterizar la capacidad innata del lenguaje en la mente de los hablantes» (p. 43).

Si bien Chomsky, el mayor exponente de esta teoría, no habla de la función metalingüística, Milian y Camps (2000) afirman que realiza aportes sobre el pensamiento y lenguaje que son tomados por la psicología cognitiva. «Para Chomsky —aseguran las autoras— (...) el ser humano viene al mundo con una disposición para captar los datos verbales de cierta forma a causa de la existencia de un mecanismo específico, el LAD [Language Acquisition Device], que determina el sistema de reglas del lenguaje humano» (p. 11). Las autoras concluyen que la actividad metalingüística permite el conocimiento sobre la lengua con un control sobre ella, aunque se manifieste en diferentes grados de explicitud (p. 20).

Por otro lado, Camps (2020) distingue la función metalingüística de la actividad metalingüística y el conocimiento metalingüístico en una serie continua que va desde el polo de uso científico al polo de uso individual. En el primero se sistematizan modelos que permiten describir el funcionamiento de la lengua, mientras que en el segundo, polo individual, se encuentra el conocimiento implícito del sistema de la lengua que puede manifestarse con diferentes grados de conciencia, dependiendo del sujeto y de la situación. El recorrido entre estos polos puede realizarse en ambos sentidos, afirma la autora.

Así, la función metalingüística es aquella que centra la lengua como objeto, la actividad metalingüística es la que se centra en el sujeto y el conocimiento metalingüístico es un *continuum* que puede hallarse en cualquiera de los polos.

En el ámbito de la enseñanza, la clave se encuentra en relacionar el conocimiento metalingüístico con la función metalingüística de la lengua en uso. Esta relación debe darse de manera tal que el estudiante pueda reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación de ese conocimiento y las distintas maneras en que se accede y se hace uso de las nociones. En la siguiente sección presento algunas consideraciones sobre la importancia de la relación entre la EG y la EE que Vigotsky realiza en 1934.

3.2 Escritura

Mientras que el habla es innata al ser humano, la escritura requiere un alto grado de abstracción y de aprendizaje externo. Vigotsky (1979) la plantea como una función verbal que se distingue del habla oral. El teórico ruso afirma que «la situación del habla escrita es una situación que exige del niño una doble abstracción: del aspecto sonoro del lenguaje y del interlocutor» (p. 340). Asimismo, la considera como «habla en el pensamiento» privada del sonido material que es el atributo principal del habla oral (Vigotsky, 2007/1934, p. 339). Para el autor, la escritura es el puente entre lo concreto y lo abstracto, porque «introduce al niño en el plano abstracto más elevado del habla», ya que para escribir el niño debe reelaborar de manera simultánea «el sistema psicológico del habla oral previamente construido» (p. 340).

El concepto de escritura oscila entre los que la consideran como una ejecución física con recursos y procesos materiales propios y los que la entienden como una construcción cultural que involucra funciones cognitivas. Este trabajo se alinea con la segunda. Entiende la escritura como una actividad inteligente que —a través de las funciones psicológicas superiores, que incluye niveles lingüísticos, memoria, entre otras, y el conocimiento del mundo, ya que es producto de una construcción social, cultural e histórica— logra manejar esta invención tecnológica. Vigotsky (Loc. cit.) afirma que «en el habla escrita estamos obligados a crear la situación [comunicativa], más exactamente, a representárnosla en el pensamiento» (p. 341); este acto de representación abstracta hace que esta actividad sea capaz de regular el pensamiento.

La actividad verbal es una actividad humana que se lleva a cabo en un contexto social y situacional específico. Como sostiene Bronckart (2004), la actividad verbal es una actividad situada, contextualizada y socialmente construida (p. 33). Es decir, la actividad verbal no ocurre en un vacío, sino que está enmarcada en un contexto que incluye factores como el lugar, el momento, los participantes, el propósito y las normas sociales y culturales que rigen la interacción.

La situación comunicativa, como señala el lingüista suizo, incluye una multiplicidad de factores que contribuyen a configurar las condiciones en las cuales se realiza la actividad discursiva (Loc. cit., p. 35). Estos factores incluyen, entre otros, el grado de formalidad o informalidad de la interacción, la relación entre los interlocutores, la finalidad de la comunicación, el tipo de discurso que se está produciendo y el medio utilizado para comunicarse.

El contexto de producción

El contexto de producción, afirma Bronckart (2004), también influye en el proceso de planificación y realización del discurso (p. 36). Los interlocutores deben tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la interacción, así como las expectativas y necesidades de su audiencia, para poder producir un discurso efectivo y coherente.

El autor determina diferentes parámetros que definen el contexto de producción en dos planos. En un primer plano se encuentran los parámetros específicos que definen el contexto físico: lugar de producción, momento de producción, características del emisor y características del receptor. En un segundo plano, define los parámetros principales en los que se descompone el contexto socio-subjetivo: lugar social en el que se produce, posición social del emisor y del receptor y la finalidad que busca la producción textual (p. 60). La acción verbal, afirma Bronckart, «agrupa e integra las respuestas de los parámetros del contexto de producción y del contenido temático, del mismo modo en que un agente determinado las activa cuando emprende una intervención verbal» (Loc. cit., p. 65).

Además, el contexto social y cultural en el que se realiza la actividad verbal influye en la elección de las formas lingüísticas utilizadas, como señala el autor (Loc. cit., p. 38). Por ejemplo, las normas culturales pueden determinar el nivel de formalidad del discurso, la elección de ciertas palabras o expresiones y las expectativas sobre la estructura y organización del discurso.

La producción y la interpretación del discurso están condicionadas por el contexto en el que se llevan a cabo, como afirma Bronckart (Loc. cit., p. 46). El contexto influye en la manera en que los interlocutores producen y comprenden el discurso, y puede afectar tanto su contenido como su forma.

El conocimiento compartido entre los interlocutores, según Bronckart, es un factor crucial en la comprensión del discurso y está determinado por el contexto en el que se produce la interacción (Loc. cit., p. 62). Los interlocutores deben tener en cuenta el contexto en el que se encuentran y compartir un conocimiento común para poder entenderse mutuamente.

Por último, la contextualización es un proceso dinámico que implica la negociación de significados entre los participantes en la interacción (Loc. cit., p. 94). Los interlocutores deben trabajar juntos para construir significados compartidos y adaptarse al contexto cambiante de la interacción.

A partir de lo expuesto, se puede sintetizar las características principales del contexto de producción en:

1. **Campo de la actividad:** ámbito o dominio en el que se desarrolla la producción del lenguaje. Puede ser académico, profesional, personal, etc.
2. **Tarea comunicativa:** finalidad o objetivo de la comunicación. Puede ser persuadir, informar, describir, explicar, entre otros.
3. **Intencionalidad comunicativa:** intenciones y motivaciones del hablante al comunicar un mensaje. Incluye la voluntad de influir en el receptor, expresar una emoción, solicitar algo, etc.
4. **Participantes:** personas involucradas en la interacción comunicativa. Incluye al hablante y al receptor, así como a otros posibles interlocutores o audiencia.
5. **Relaciones de poder:** relaciones de autoridad o jerarquía que pueden existir entre los participantes, y cómo esto influye en la producción y comprensión del mensaje.
6. **Contexto situacional:** características del entorno físico y social en el que se desarrolla la comunicación, como el lugar, el momento, la presencia de otras personas, etc.

7. **Conocimiento compartido:** conjunto de conocimientos, creencias y experiencias compartidas por los participantes, que influyen en la producción y comprensión del mensaje.
8. **Modalidad comunicativa:** forma en que se realiza la comunicación, ya sea oral, escrita, gestual, etc. Cada modalidad tiene sus propias características y requerimientos.
9. **Género discursivo:** tipos de textos o discursos que se producen en un contexto determinado, como narrativas, argumentaciones, explicaciones, etc. El género discursivo influye en la organización y estructura del mensaje. Conocer el género implica conocer las condiciones de uso, su pertinencia, su eficacia.

La actividad verbal es una actividad situada, contextualizada y socialmente construida que ocurre en un contexto que incluye múltiples factores y que influye en el proceso de producción y comprensión del discurso. Para poder producir y comprender un discurso efectivo y coherente, los interlocutores deben tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la interacción y trabajar juntos para construir significados compartidos.

Escritura como producto o como proceso

Existen diferentes enfoques para comprender la EE: como proceso y como producto. La escritura como proceso se refiere al enfoque que considera la producción de un texto como un proceso gradual y dinámico. Se enfatiza en las etapas y actividades que los escritores atraviesan antes, durante y después de escribir un texto. Esto implica la planificación, la generación de ideas, la organización, la revisión y la edición del texto. Se reconoce que la escritura es un proceso iterativo y que los escritores pueden modificar y mejorar sus textos a medida que avanzan en el proceso. En el modelo cognitivo de la escritura, conocido como el modelo de proceso de escritura de Flower y Hayes (1981), se destaca la planificación, la generación de ideas, la organización y la revisión como etapas claves en el proceso de escritura.

La escritura como producto, en cambio, se centra en el resultado final. En este enfoque, se presta más atención a los aspectos formales del texto, como la estructura, la gramática, la ortografía y el estilo. Se considera que la calidad de un texto se evalúa principalmente en función de su coherencia, cohesión y corrección gramatical. Sommers (1980) analiza las

estrategias de revisión utilizadas por escritores experimentados y argumenta que la atención a la corrección y calidad del producto final es esencial para mejorar la escritura.

El enfoque cognitivo (ECog) comprende la escritura tanto como un proceso como un producto. Este enfoque se centra en los procesos mentales y cognitivos que están involucrados en la producción de un texto escrito. Desde la perspectiva del ECog, la escritura se entiende como un proceso en el que los escritores utilizan estrategias cognitivas para planificar, generar ideas, organizar y revisar su texto. Se considera que la escritura implica actividades mentales como la memoria, la atención, la toma de decisiones y la solución de problemas. Además, el ECog también valora el resultado final, es decir, el texto escrito como producto. Se considera que la calidad de un texto se evalúa en función de su coherencia, cohesión, gramática, vocabulario y estilo. Se busca que los escritores desarrollen habilidades de edición y revisión para mejorar su texto y lograr la comunicación efectiva de sus ideas.

Por su parte, el enfoque comunicativo (EC) comprende la escritura como un proceso más que como un producto. Este enfoque se basa en la idea de que la escritura es una forma de comunicación y que su objetivo principal es transmitir un mensaje de manera efectiva. Desde la perspectiva del EC, la escritura se entiende como un proceso en el que los escritores interactúan con el lenguaje y el contexto para producir un texto coherente y comprensible. Se enfatiza en la planificación, la generación de ideas, la organización, la revisión y la edición del texto como etapas esenciales en el proceso de escritura. Además, se considera que la escritura es una actividad social y culturalmente situada. Los escritores deben tener en cuenta el propósito de la escritura, la audiencia a la que se dirigen y las convenciones lingüísticas y discursivas que rigen el género textual en el que están escribiendo. Si bien el EC valora la producción de un texto final claro y efectivo, pone más énfasis en el proceso de escritura y en la habilidad del escritor para adaptar su discurso al contexto comunicativo. Se busca que los escritores desarrollen estrategias para planificar, revisar y editar sus textos con el fin de mejorar su comunicación escrita.

En tanto, el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) comprende la escritura como una actividad social y cognitiva que implica la construcción de significado y la interacción con el contexto y los demás. El ISD considera que la escritura se desarrolla a través de un proceso gradual y dinámico en el que los escritores interactúan con el lenguaje y con otros textos previos. Se enfatiza en la planificación, la generación de ideas, la organización, la

revisión y la edición del texto como etapas esenciales en el proceso de escritura. Además, este enfoque destaca la importancia del contexto social y cultural en la producción de textos escritos. Se reconoce que los escritores se ven influenciados por las normas y convenciones sociales, así como por las expectativas de la audiencia. Se considera que la escritura es una actividad situada y que los escritores deben adaptar su discurso al contexto en el que se encuentran.

Vínculo EG-EE⁵

Como advertí en la sección anterior, Vigotsky (2007/1934) realiza consideraciones contundentes sobre la importancia de la vinculación entre la EG y la EE. En palabras del autor: «la toma de conciencia de la propia habla y su dominio tienen una importancia trascendental para dominar el habla escrita. Podemos afirmar abiertamente que sin el desarrollo de estos dos aspectos, el habla escrita resulta totalmente imposible» (p. 346). Para el investigador ruso es tan importante la EG como el abordaje de la escritura y ambos repercuten en el desarrollo general del pensamiento del niño. Afirma el autor que «en la escuela el niño aprende, y en particular gracias al habla escrita y a la gramática, a tomar conciencia de lo que hace y, por consiguiente, a operar voluntariamente con sus propias habilidades» (p. 347).

Por su parte, Peluffo (2019) plantea que aún hoy existen diferentes posicionamientos didácticos y teóricos sobre este vínculo. La autora da cuenta de la existencia de posturas que entienden que este vínculo es imprescindible y aquellas que sostienen que la incidencia de la EG en la EE es escasa y esto los lleva a poner en discusión la articulación del abordaje de contenidos gramaticales en actividades de escritura. En relación con ello, Peluffo asegura que esta disyuntiva presenta el mayor desafío para la didáctica y «es una cuestión que exige reflexionar y tomar postura sobre los efectos que provoca el trabajo sistemático de la gramática en la escritura y el papel que desempeña en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores» (p. 26).

⁵ Por comodidad expositiva utilizo las siglas EG para referirme a la enseñanza de la gramática, EE, para la enseñanza de la escritura y vínculo EG-EE para hablar del vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura.

3.3 Sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS)

El sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) tiene su germen en un concepto *cognición docente* acuñado por Simon Borg en la década del 90. A través de este concepto, el autor define la dimensión no observable de la enseñanza, en la que se encuentra lo que los docentes saben, piensan y creen sobre la educación⁶.

Es a partir de la cognición docente que se toman decisiones educativas en base a redes de conocimiento, pensamiento y creencias complejas. Borg (2003) afirma que la investigación educativa convencional ha demostrado que las cogniciones y prácticas de los docentes se informan mutuamente con factores contextuales que, a su vez, juegan un rol importante en la forma en que se trabaja en el aula (p. 82). Define la relación —entre la cognición docente y la práctica áulica— como simbiótica (p. 92).

Las prácticas de los docentes están determinadas por las realidades sociales, psicológicas y ambientales de la escuela y del aula. Factores como requisitos de las autoridades, disposiciones de las políticas educativas, mandatos en planes de estudio, vinculación con padres, relación con colegas, disponibilidad de recursos, por citar algunos, influyen directamente en las formas en que el docente adopta prácticas que reflejan sus creencias (p. 94). Asimismo, la experiencia también da forma al quehacer docente. Estos factores determinan el conocimiento práctico personal (PPK, por sus siglas en inglés). El PPK tiene cuatro categorías superpuestas e interactivas: conocimiento de sí mismo, de la materia, de la instrucción y del contexto. Estas categorías moldean y tensionan el trabajo del docente (p. 95).

A su vez, la toma de decisiones de los docentes se configura a partir de factores internos y externos. Los primeros están vinculados a las relaciones temporales y lógicas entre las decisiones de intervención didáctica. Los docentes organizan cronológicamente las intervenciones y, por lo tanto, toman decisiones respecto del orden en que se va a trabajar, de los contenidos que se van a abordar, de los materiales que se van a utilizar. Las relaciones lógicas están ligadas a los diferentes niveles de la planificación (curso, actividad, textos); mientras que las temporales, como su nombre lo indica, refieren a los momentos, a la frecuencia, a las instancias de trabajo.

⁶ Si bien la bibliografía especializada refiere a lo que los docentes *saben, piensan y creen*, es bien sabido que solo es posible conocer lo que los docentes *declaran* saber, pensar y creer. No obstante ello, por comodidad expositiva, en esta tesis utilizo estos términos salvedad mediante.

Los segundos, los externos, son factores situacionales que los docentes tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones. La compleja gama de factores externos que inciden es difícil de listar; a modo de ejemplo: cantidad de estudiantes que asistirán a clase, disponibilidad de materiales, estimación de complejidad de la tarea, entre varios otros.

A partir de diversas investigaciones sobre la relación entre la cognición docente y los factores internos y externos que intervienen en el momento de la toma de decisiones, Woods (1996) propone la noción de BAK (*Beliefs* [creencias], *Assumptions* [representaciones] y *Knowledge* [saberes]) para reflejar los puntos en un espectro de significado (Borg, 2003, p. 96). A partir de este concepto, se instaura una línea de investigación del grupo *Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües* (PLURAL), de la Universitat de Barcelona, en el que se define un constructo en el que las creencias, representaciones y saberes (CRS) operan como sistema. A su vez, este constructo ha permitido el avance en la investigación educativa, ya que su utilidad en diversos estudios lo ha consolidado.

Cambra *et al.* (2000) define el sistema CRS como la relación que cada docente construye a partir de la interrelación entre los componentes del sistema. Los componentes giran en torno a elementos personales que tienen poca estructuración (creencias), las nociones que fueron elaboradas y son compartidas por un grupo (representaciones) y las opiniones que están social y convencionalmente aceptadas (saberes). No es posible distinguirlos o considerarlos de manera independiente, ya que estos tres componentes forman parte de un sistema y, por tanto, se consideran de manera interrelacionada.

Según los teóricos del grupo PLURAL, la intervención didáctica se ve permeada por tres niveles que se relacionan entre sí: el sistema de CRS, el pensamiento crítico y reflexivo y la planificación. Es por ello que, a partir de las investigaciones realizadas, el grupo propone orientar a los docentes para que realicen una reflexión crítica sobre su hacer y su pensar. Este sistema de CRS de los docentes rezuma en el quehacer educativo; no es un sistema estático ni invariable: tiene, por tanto, la capacidad de evolucionar. Así, la experiencia y la conciencia de él y su manifestación permiten la transformación, lo que redundará directamente en las intervenciones áulicas. La observación introspectiva logra hacer objetivas las prácticas docentes y esto permite el desplazamiento de las creencias, la modificación de las representaciones y el aumento de los saberes.

3.4 Interacción didáctica

Irigoyen *et al.* (2011) define la interacción didáctica como «el segmento analítico para las interacciones educativas (...), noción que se define como el intercambio recíproco entre sujetos (docente/alumnos) y objetos o situaciones referentes (materiales de estudio) en condiciones definidas por el ámbito de desempeño (disciplina/profesión)» (p. 233). El docente es el mediador entre los estudiantes y el objeto de estudio. Es quien moldea y modela, según los autores, «las maneras pertinentes de decir y hacer en la disciplina de estudio, al igual que los aspectos actitudinales» (p. 234). Plantean, además, que existe evidencia que revela empíricamente que el tipo de interacción influye en el desempeño de los estudiantes.

Aquellas interacciones que solo se basan en actividades que cumplen con lo programáticamente establecido, pero que sus estrategias didácticas no son variadas, favorecen la repetición de contenidos que carecen de significancia. Cuando la palabra del docente acapara la escena áulica, se corre un alto riesgo de caer en situaciones didácticas que no favorecen el desarrollo y la integración de habilidades.

Los investigadores señalan, también, que

El discurso didáctico no consiste únicamente en una interacción expositiva (de morfología verbal) sobre lo que se debe hacer y no hacer, y en el modo de llevarlo a cabo, sino en la demostración, ejemplificación y ejercicio del desempeño que se pretende enseñar; por ello, el profesor, necesariamente, deberá ser un experto en lo que enseña, además de tener conocimiento pedagógico y didáctico que fomenten este tipo de condiciones. (Loc. cit., p. 236)

Por su parte, Fontich y Birello (2015) establecieron dos categorías de análisis de las prácticas áulicas para su investigación: prácticas tradicionales y buenas prácticas. Definieron las primeras como «aquella[s] que se basa[n] en el discurso del profesor en escenarios transmisivos y en una concepción de la gramática según un modelo esencialmente morfosintáctico» (p. 4). Las buenas prácticas, por el contrario, son «las que se centran en procedimientos interactivos y una visión del objeto gramatical como resultado de la integración de morfosintaxis, semántica y pragmática» (Loc. cit., p. 4).

Esta distinción queda plasmada en la categorización de las declaraciones de las entrevistas, como se establece en el apartado § 5.3.1. A partir de la distinción entre prácticas tradicionales y buenas prácticas que realizan los autores, se leen los resultados obtenidos en la entrevista.

3.5 Síntesis del capítulo

En este capítulo presenté las líneas teóricas que sustentan la investigación, organizadas en cuatro secciones. En primer lugar, establecí la distinción entre función, actividad y conocimiento metalingüísticos. Esta distinción radica en el foco que se hace: la función metalingüística pone el foco en la lengua como objeto de estudio; la actividad metalingüística, en el individuo y su grado de conciencia sobre los conocimientos sobre la lengua; el conocimiento metalingüístico determina la polaridad entre el ámbito científico y el ámbito individual. En la enseñanza, se debe relacionar el conocimiento metalingüístico con la función metalingüística de la lengua en uso, de manera tal que el estudiante pueda reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación de ese conocimiento y las distintas maneras en que se accede y se hace uso de las nociones.

En segundo lugar, presenté la concepción de escritura a la que adscribo. Esta investigación se sustenta sobre la concepción de escritura como una construcción cultural que no es parte de nuestra herencia biológica ni tampoco es común a todas las culturas y los tiempos. La escritura requiere del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de los distintos niveles lingüísticos, además del conocimiento del mundo, como actividad inteligente y reguladora del pensamiento que es.

Presenté, además, las características que, según Bronckart (2004), tiene esta actividad verbal. Centré la atención en las particularidades del contexto de producción. Asimismo, mostré los diferentes enfoques que consideran la escritura como producto y como proceso. El enfoque del proceso enfatiza la importancia de brindar a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para desarrollar sus habilidades escritoras y mejorar sus textos. El enfoque del producto se centra en la enseñanza de las convenciones lingüísticas y en la producción de textos claros y efectivos. El ISD entiende la escritura como un proceso en el que los escritores interactúan con el lenguaje y con el contexto social y cultural. Se enfatiza en la planificación, la generación de ideas y la interacción con otros textos previos. Se considera que la escritura es una actividad situada y que los escritores deben adaptar su discurso al contexto en el que se encuentran.

En tercer lugar, presenté las características más sobresalientes del sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS). La relación que cada docente construye a partir de la interrelación entre los componentes que giran en torno a elementos personales que tienen poca estructuración (creencias), las nociones que fueron elaboradas y son compartidas por

un grupo (representaciones) y las opiniones que están social y convencionalmente aceptadas (saberes) determinan el sistema de CRS. Los tres componentes actúan de manera interrelacionada, por lo que no es tarea de esta investigación distinguirlos o considerarlos de manera independiente, sino de describir cómo las CRS se manifiestan en lo que los docentes piensan que tienen que hacer, lo que planean hacer y lo que efectivamente hacen en sus clases.

En relación a esto último, la forma de interactuar en el aula también proporciona datos para describir el sistema de CRS de los docentes. Es por ello que el capítulo se cierra con las características más sobresalientes de la interacción didáctica. Parto de las categorías de análisis que Fontich y Birello (2015) establecen para su investigación: prácticas tradicionales y buenas prácticas. Las prácticas tradicionales, según los autores, son aquellas en las que se percibe el discurso del docente como la fuente de transmisión de conocimiento y una concepción de la gramática basada en la morfosintaxis. Por el contrario, las buenas prácticas son aquellas en las que los procedimientos interactivos son el centro y la integración de la morfosintaxis, la semántica y la pragmática es la concepción de gramática que subyace de las prácticas.

CAPÍTULO 4 | ANTECEDENTES

En este capítulo se resumen los antecedentes de esta investigación. En primer lugar (§ 4.1), se presentan los estudios vinculados directamente con la EG en función de la EE⁷. En segundo lugar (§ 4.2), se exponen aquellos relacionados exclusivamente con la EG (§ 4.2.1) o con la EE (§ 4.2.2). La estructura de ambos apartados es paralela: por un lado, se abordan los estudios que focalizan en los propósitos de enseñar gramática o de enseñar escritura y, por otro, aquellos que se centran en los diferentes dispositivos didácticos para enseñar gramática o para enseñar escritura. A modo de cierre, realizo una síntesis en la que recapitulo los aspectos más relevantes de los trabajos sobre el vínculo EG-EE en particular, así como también de aquellos que hacen foco en cada uno por separado, y especifico cuáles son los que esta investigación toma como punto de partida para su accionar (§ 4.3).

4.1 Antecedentes directos

Cuatro son los antecedentes directos de esta investigación. Los primeros tres pertenecen al Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL). Todos ellos estudian el vínculo entre la enseñanza de la gramática y la escritura en los docentes y en las producciones escritas de los alumnos de secundaria:

- Fontich y Camps (2015) «Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores»,
- Fontich y Birello (2015) «Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura», y
- Perea Siller (2015) «Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica».

⁷ Por comodidad expositiva utilizo las siglas EG para referirme a la enseñanza de la gramática, EE, para la enseñanza de la escritura y vínculo EG-EE para hablar del vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura.

El cuarto estudio es del Centro de Investigación Avanzada en Educación (en adelante, CIAE⁸). Los investigadores de este centro realizan un análisis curricular para observar de qué manera se establece este vínculo en educación primaria:

- Sotomayor *et al.* (2019). *Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain.*

Con respecto a los trabajos de GREAL, Fontich y Camps (2015) se proponen «explorar los conceptos de los profesores y describir sus prácticas, con el fin de desarrollar un modelo de intervención en el aula sobre la enseñanza gramatical que tenga incidencia en los usos escritos» (p. 13). Es importante destacar que este trabajo fue realizado en el marco de una línea de investigación que busca analizar las metodologías y los contenidos vinculados con la gramática y la escritura y «promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua» (Fontich y Camps, 2015). La existencia de un «debate internacional» (p. 12) sobre la repercusión de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de la escritura y la ausencia de evidencia que muestre esta incidencia fueron unos de los motivos de la investigación de los autores, motivo que comparto y que impulsa el estudio de casos que propongo.

Presentan una entrevista a una docente que forma parte de la muestra de seis que tomaron para poder mapear los conceptos que articulan el hacer docente. La metodología se basó en dos parámetros de análisis: uno secuencial y otro conceptual. Los conceptos que lograron mapear fueron: de gramática, del aprendizaje y la enseñanza de la gramática, de escritura y su enseñanza y aprendizaje, y de la interrelación entre gramática y escritura.

El segundo trabajo, Fontich y Birello (2015), pertenece a la misma línea de investigación que el anterior, y se enmarca en el debate internacional en relación con el vínculo entre gramática y escritura en el aula de lengua, tanto en educación primaria como secundaria. Los autores investigan las creencias que los docentes tienen sobre el binomio gramática-escritura. Con esta investigación, obtienen información relevante sobre el tipo de saberes gramaticales que poseen los docentes, su vinculación sobre la enseñanza de la escritura y las intervenciones áulicas, las formas de enseñar y la frecuentación de los abordajes en

⁸ El CIAE funciona desde 2008 y nace como una iniciativa conjunta entre la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con el fin de «producir y diseminar conocimiento en el ámbito de la educación; dar soporte científico a la discusión y diseño de políticas públicas en el sector educación», según se puede leer en su página web: http://www.ciae.uchile.cl/?langSite=es&page=view_presentacion

clase, así como la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes en tanto aprendices de la lengua.

Para desarrollar este estudio, se basaron en la escala Likert, con la que es posible determinar, a partir de respuestas cerradas, distintos valores que representan la frecuentación de una práctica, así como también la conformidad a determinadas afirmaciones. Este dispositivo metodológico le permitió a los autores concluir que son tres los aspectos que vertebran la posición de los docentes en relación al tema: concuerdan en que hay que determinar qué gramática tiene que ser enseñada, cuáles son los dispositivos didácticos para enseñar gramática y cuáles son las expectativas estudiantiles frente al tema. Por otro lado, la investigación les permitió afirmar, también, que existe entre el profesorado una coincidencia en la necesidad de enseñar gramática, aunque no se pudo determinar una consistencia en la forma de argumentarlo. Según Fontich y Birello (2015), es necesario «ayudar a los docentes a explicitar sus posiciones en el objetivo de tomar conciencia de sus prácticas en el aula en relación a sus conocimientos teóricos» (p. 120).

El tercer estudio, Perea Siller (2015), reflexiona sobre los procesos de transposición didáctica en el rol que la gramática puede llegar a tener en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de secundaria. Establece los cambios en la metodología de enseñanza y el papel de la transposición didáctica que aplican los docentes en el área de Lengua Castellana y Literatura de educación media española. Hace un recorrido histórico por los planes de estudio de la formación de docentes y de los diferentes enfoques metodológicos que existen en las aulas y en los manuales de uso.

Plantea una modalidad de trabajo que se basa en el desarrollo de destrezas. Maneja las herramientas teóricas que GREAL propone en el *continuum* de sus investigaciones y utiliza dos modelos de análisis: La Lingüística de Corpus, que le permite conocer el punto de vista discursivo del texto, y el Análisis de Errores, con el que determina los problemas que aparecen en las producciones escritas de los estudiantes según el tipo de texto. La conclusión a la que arriba es que las «dificultades, situadas en contextos textuales concretos, deben proponerse como los principales objetos de aprendizaje de la gramática a la vez que deben incidir en la forma en la que el profesor afronta la gramática» (Perea Siller, 2015, p. 94).

El cuarto estudio que tomo como antecedente directo es el realizado por el CIAE en 2019: *Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain*. Es el resultado de un

análisis curricular que realizó el CIAE para «comprender la importancia que tiene la gramática en la enseñanza de la escritura en los países hispanoamericanos⁹» (Sotomayor, 2019, p. 84). A partir de un examen realizado a los currículos de los 14 países (de Hispanoamérica) que participaron en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013) buscaron identificar de qué manera se vincula la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la escritura.

Se presenta un recorrido histórico desde el siglo XVIII hasta la actualidad de la concepción de la EG en la educación hispanoamericana. Deja en evidencia el cambio de enfoque según el paradigma imperante, a la vez que muestra que al día de hoy no existen consensos sobre la forma en que hay que abordar la EG y la incidencia que esta enseñanza tenga en la mejora de la producción escrita de los estudiantes.

Además, se hace referencia a los diferentes enfoques respecto de la EG (gramática oracional y gramática textual) y la vinculación con la producción de texto. Se describen las características que cada una tiene y cómo colaboran en cada etapa del proceso de escritura.

El estudio evidenció que en la totalidad de los currículos analizados existe tanto el enfoque comunicativo como la presencia de la gramática oracional. Con ello, determinaron que «los contenidos del lenguaje se puedan trabajar en función de las necesidades comunicativas de los alumnos, en la medida en que constituyen herramientas para actuar en las diversas prácticas comunicativas de la vida social¹⁰» (Sotomayor, 2019, p. 90). Si bien la gramática de oraciones no es el objeto de enseñanza, es «un medio que permite a los estudiantes responder de forma adecuada a las demandas lingüístico-comunicativas en diversas situaciones de la vida social¹¹» (p. 90).

En Uruguay, así como también en Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, los contenidos de gramática oracional aparecen en escritura, lectura y oralidad. En el currículo nacional, hay evidencia de un trabajo de identificación y análisis de categorías gramaticales relevantes para ciertos tipos de texto específicos. Pudieron constatar que en estos países hay una incorporación de la gramática como un eje; sin embargo, es posible

⁹ En el original: «The purpose of this paper is to comprehend the importance that grammar has in the teaching of writing in the Hispanic American countries and Spain».

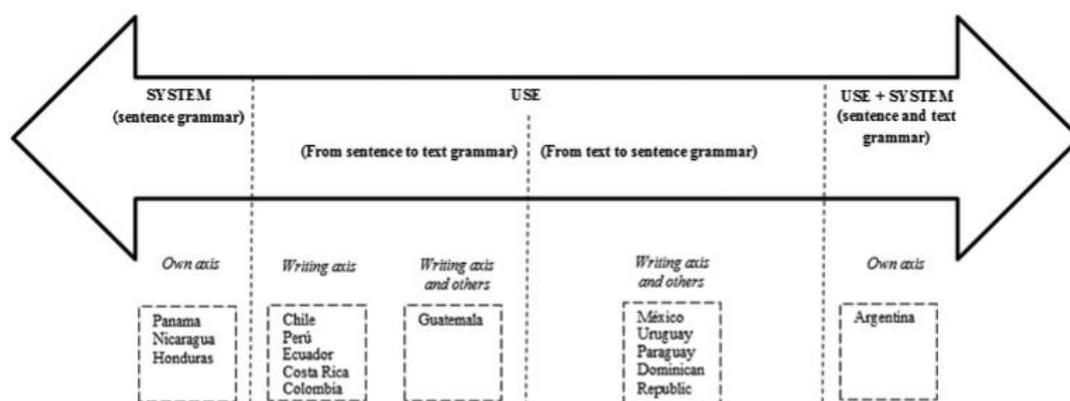
¹⁰ En el original: «Consequently, it is proposed that the language contents may be worked based on the communicative needs of the students, insofar as they constitute tools to act in diverse communicative practices of social life».

¹¹ En el original: «a means that all ows students to respond suitably to the linguistic–communicative demands in various situations of social life».

vislumbrar un trabajo de gramática oracional en esta perspectiva. «Esto sugiere que, en estos países, la gramática sería un objetivo de la enseñanza en sí misma, por lo que los vínculos entre la gramática de oraciones y el texto y entre la gramática y la comunicación son confusos¹²» (p. 91). Los autores llegan a la conclusión de que en todos los currículos de la muestra hay un énfasis en la EG en pos de lograr una reflexión metalingüística tanto a nivel oracional como textual con la intención explícita o implícita de «convertir el lenguaje en objeto de análisis¹³» (p. 92).

Los resultados del análisis curricular son presentados en un diagrama en el que se puede observar la secuenciación entre el uso de la gramática oracional, la gramática textual y el vínculo de ambas. Esto vinculado con el eje en el que se presenta en el currículo y los países en que se presenta.

FIGURA 2. Presence of sentence grammar in the currícula of Latin American countries (Sotomayor, 2019, p. 92)



En el caso del currículo uruguayo, el diagrama muestra que la EG se da desde la gramática textual a la oracional en un eje de escritura, todo esto vinculado con el uso más que con el sistema; características que compartimos con los currículos mexicano, paraguay y dominicano.

El documento incluye una la presentación de una discusión entre lo que sucede, las propuestas existentes, no solo en Hispanoamérica sino también en el mundo anglosajón, y el camino a seguir. Con respecto a esto último, señalan la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos que permitan explorar el uso de la gramática vinculado a la EE en las aulas, sobre todo en los países hispanohablantes:

¹² En el original: «This suggests that, in these countries, grammar would be an aim of teaching in itself, so the links between sentence grammar and text and between grammar and communication are fuzzy».

¹³ En el original: «Through a grammar approach, they are trying to turn the language into object of analysis».

Finally, it is necessary to point out that this work is based in documentary information, and as such, cannot be extrapolated to the classroom pedagogical practices. In this sense, it is necessary to develop new empiric studies that explore the use of grammar for the teaching of writing in real classrooms, especially in Hispanic America. (p. 94)

El trabajo concluye con el planteo de la necesidad de realizar estudios que focalicen en el vínculo EG-EE. En nuestro país, no hay rastros de investigaciones de esta índole.

El relevamiento realizado, a nivel local e internacional, sobre las investigaciones desarrolladas sobre el tema, evidencia la necesidad de ahondar en la relación entre la EG y la EE en el ámbito escolar y liceal. Esta búsqueda también muestra que los estudios que hacen foco en la vínculo EG-EE son escasos en relación con aquellos que focalizan en la EG en un sentido amplio.

4.2 Otros antecedentes

A continuación describo, someramente, investigaciones que, si bien no se relacionan directamente con este trabajo, abordan otros aspectos que tienen que ver con la temática de esta investigación. Están organizadas, como se mencionó anteriormente, en dos grandes grupos: las relacionadas con la EG y las relacionadas con la EE. Ambos apartados presentan la información distinguiendo el foco de las investigaciones: en los propósitos de la enseñanza o en los dispositivos didácticos que se emplean para la enseñanza.

4.2.1 En cuanto a la enseñanza de la gramática

La organización de estos antecedentes está fundada en el foco que establecen. Por un lado, muestro los que estudian la necesidad de enseñar gramática y, por otro, los que proponen estrategias didácticas para abordar el trabajo en aula.

Los primeros dan insumos para establecer los propósitos de la enseñanza de la gramática. Se encuentran las investigaciones de Carmen Rodríguez Gonzalo (2012) y de Boivin *et al.* (2018).

- Carmen Rodríguez Gonzalo (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico».
- Boivin *et al.* (2018). «Working on grammar at school in L1 education: empirical research across linguistic regions».

Los segundos proporcionan dispositivos metodológicos para abordar la enseñanza de la gramática. Se encuentran los estudios realizados por Camps (2008), Fontich (2010), Dickel (2012) y Riestra (2011).

- Ana Camps (2008). *Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad en colaboración* presenta su modelo *Secuencias Didácticas para aprender Gramática* (SDG).
- Xavier Fontich (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*.
- Adriana Dickel (2012). *El conocimiento sobre el lenguaje escrito en el proceso de reflexión metalingüístico: la enseñanza de la gramática en los años iniciales de escolarización*.
- Dora Riestra (2011). «¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas».

4.2.1.1 En cuanto a los propósitos de enseñar gramática

Por un lado, Carmen Rodríguez Gonzalo (2012) realiza un importante relevamiento de las diferentes investigaciones relacionadas con la EG. Para ello, organiza la información hallada en dos grandes bloques: aquellos que estudian la realidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y los que investigan sobre otra manera de intervenir. En el primer grupo están los estudios referidos al primer y segundo movimiento de transposición didáctica y a las concepciones de los estudiantes sobre las diferentes nociones gramaticales. En el segundo grupo los estudios se centran en los contenidos, la metodología de trabajo en el aula y la sistematización de los contenidos gramaticales.

Por otro lado, la publicación de Boivin *et al.* (2018) recoge cuatro investigaciones de diferentes regiones de habla francófona, hispana, germanófona e inglesa, realizadas por Boivin, Fontich y García-Folgado, Funke y Myhill respectivamente. Cada uno de estos estudios da cuenta de la revisión de la investigación empírica que existe en cada región. El objetivo ulterior de la publicación es «brindar un estímulo para futuras investigaciones

sobre el tema y un punto de partida para la difusión de la investigación internacional¹⁴» (p. 1). El punto de partida en esta publicación es la constatación de la ausencia de estudios internacionales que aborden el aprendizaje de la gramática y la comprobación de que tampoco existe un intercambio académico de los hallazgos entre las diferentes regiones, lo que permitiría avanzar en el conocimiento de las variaciones entre regiones lingüísticas.

El artículo de Fontich y García-Folgado, «Grammar instruction in the hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity» se refiere a los estudios realizados en las regiones de habla hispana. A partir de un análisis histórico de la EG en España, se muestra que los estudios recientes, a diferencia de los que los antecedieron, se centran en la actividad metalingüística del estudiante, no solo muestran cómo fomentarla, sino cómo analizarla.

4.2.1.2 En cuanto al diseño de dispositivos didácticos para enseñar gramática

En lo que refiere a los antecedentes que presentan dispositivos para enseñar gramática, Camps (2008) presenta un modelo *Secuencias Didácticas para aprender Gramática* (SDG) y detalla los objetivos, características y formas de implementación. El objetivo principal de este modelo es «implicar activamente a los estudiantes en la construcción del saber gramatical a partir de la creación de entornos que lo permitan, y a partir de objetos de análisis y de conocimiento que puedan llegar a ser interesantes para los alumnos» (p. 11).

Asimismo, Fontich (2010) plantea la existencia de una relación estrecha, aunque no directa, entre la EG y el uso de la lengua. En su investigación, Fontich también desarrolla un modelo de enseñanza y aprendizaje de la gramática que, en este caso, toma como punto de partida la reflexión sobre el sistema y que plantea la importancia de que los «alumnos hablen de los fenómenos gramaticales para aprender gramática» (p. 466).

Dickel (2012) sistematiza algunas de las contribuciones que se realizaron en Brasil en las que se ven reflejadas las diferentes posiciones que desde la década del 80 se tuvo frente a la EG en ese país (Geraldí, 1984, Possenti, 1996 y Perini, 2010) y contrapone una investigación sobre la EG desde una perspectiva actualizada. Llega a la conclusión de que la discusión entre las posición de la década de los 80 y la posición actual se centra en dos categorías: «la crítica de la enseñanza de la gramática y la incorporación de nuevos

¹⁴ En el original: «Thus, the special issue is intended to provide a stimulus for further research on the subject and a starting point for the dissemination of international research».

enfoques teóricos a las prácticas de la enseñanza de la gramática» (p. 15). También, señala que poco es lo que se escribe sobre ello.

Riestra (2011) presenta las bases teóricas de las investigaciones que ha realizado en el marco de la «dicotomía entre enseñar a producir textos o enseñar gramática» (p. 53). Además de exponer los diferentes formatos lingüísticos establecidos por Bronckart y las propuestas de Vigotsky y Leontiev sobre las funciones psicológicas superiores y su relación con el uso del lenguaje, muestra un esquema que da cuenta de la arquitectura textual. En función de los tres niveles que se desprenden de esa arquitectura, explica las bases de la metodología. Las investigaciones realizadas han puesto sobre la mesa la imperiosa necesidad de «enseñar a razonar gramaticalmente», en el entendido de que *razonar* es la acción de confrontar lo que se dice con lo que se quiere decir. Las propuestas didácticas que propuso la autora para afrontar esta disyuntiva serán otro de mis puntos de partida.

Por último, en Uruguay, no hallé investigaciones que aborden el tema. Sin embargo, la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* de la ANEP, ProLEE (2012) Di Tullio y Malcuori dedican un apartado para evidenciar la relación entre la gramática y la enseñanza de la lengua. En él, plantean la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza y proponen un enfoque que se alinea con los esbozados por GREAL.

4.2.2 En cuanto a la enseñanza de la escritura

En este apartado se organizan las investigaciones sobre la EE que sustentan, lateralmente, esta investigación. Por un lado, se presenta una investigación que estudia la pertinencia de enseñar escritura y, por otro, una que estudia cómo se enseña escritura a partir de las consignas.

La primera da insumos para establecer los fundamentos de realizar una investigación que hace foco en las creencias, representaciones y saberes como punto de partida de la investigación en el aula. La segunda, marca el inicio de una línea de investigación nacional que será punto de partida en este trabajo.

- María Jesús Espinosa (2018). «Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes».
- Eleonora Peluffo (2019). «La escritura en la escuela primaria. Su enseñanza a partir del análisis de las consignas de trabajo».

4.2.2.1 En cuanto a los propósitos de enseñar escritura

Espinosa (2018) realiza un estudio para «caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de docentes de 6.º básico de escuelas públicas y subvencionadas de Santiago» (p. 5). Lo particular de ese estudio, que se relaciona con mi investigación, es que parte de la identificación de las representaciones que los docentes tienen respecto de la escritura y de la enseñanza para relacionarlas con las prácticas de EE que se realizan en las aulas de sexto año.

El autor, además de reconocer que los trabajos sobre este tema son muy escasos, realiza una serie de afirmaciones que dan sustento a parte de esta investigación:

Un estudio acerca de las teorías implícitas sobre la enseñanza de la literatura y la gramática realizado a más de 70 docentes de Lenguaje y Comunicación, de establecimientos particulares, subvencionados y municipales, de Enseñanza Básica y Media, (Medina *et al.*, 2007), reveló que la mayoría de los docentes sostienen representaciones sobre la enseñanza de la gramática vinculadas a los paradigmas tradicional-normativo y estructuralista, en oposición al enfoque comunicativo.

En el caso de la Enseñanza Media, el estudio de Correa *et al.* (2013), realizado con 6 docentes de Lenguaje y Comunicación de establecimientos públicos del Bío Bío y la Araucanía, muestra que dichos profesores asumen la escritura como un proceso recursivo y conciben su aprendizaje como un proceso netamente individual. Por su parte, una investigación sobre prácticas de enseñanza de Lenguaje y Comunicación, realizada a 42 docentes de EM de establecimientos municipales y subvencionados de la región Metropolitana, muestra dos resultados relevantes (Florez, 2011). En primer lugar, la escritura se entiende principalmente desde un enfoque de producto. En segundo lugar, las habilidades de producción de textos se trabajan en un porcentaje significativamente más bajo en comparación a las habilidades de lectura, lo que permite inferir el grado de importancia que se asigna a estas habilidades en el currículo de la asignatura. (pp. 44-45)

La investigación de Espinosa (2018) concluye, entre otros aspectos, que «las finalidades de los aprendizajes que implícitamente se desprenden de las clases de cada profesora se pueden comprender mejor desde sus representaciones y desde el conocimiento de la cultura escolar» (p. 138). De esta manera, se puede realizar un paralelismo entre ambos estudios, por lo menos en lo que respecta a las representaciones de los docentes sobre la EE.

4.2.2.2 En cuanto al diseño de dispositivos didácticos para enseñar escritura

Peluffo (2019) llevó adelante una investigación para conocer cómo se enseña a escribir en el final del ciclo escolar a partir del análisis de las consignas de trabajo. Partió de algunas consideraciones que son claves para esta investigación: las dificultades para escribir que los alumnos de secundaria presentan están vinculadas con la progresión temática, el léxico, la textualización y la falta de autonomía en relación a un modelo textual; la poca

información que los docentes del ciclo básico tienen sobre el abordaje de estos temas en educación primaria hace que los profesores presupongan saberes consolidados que no son tales. (Peluffo en Riestra y Goicochea, 2022, p. 152).

La autora arriba a algunas conclusiones que son tomadas como consideraciones preliminares en esta investigación. En primer lugar, propone que existe una «inestabilidad conceptual en los docentes» (p. 156) evidenciada en la alternancia de abordaje entre género, intención y tipo de texto dentro de una misma práctica de enseñanza. En segundo lugar, en lo que refiere al diseño de enseñanza, la autora concluye que «lo que predomina en el análisis es la identificación, clasificación y descripción del texto» (p. 157). En tercer lugar, marco como fundamental la conclusión que presenta respecto de la EG:

En cuanto a la enseñanza de la gramática y la reflexión sobre el lenguaje en relación con el texto a construir es disímil según la clase y el maestro observado. De modo general, se aprecia una tendencia a la identificación y descripción de las estructuras de la lengua y escasas instancias de reflexión sobre su uso. (...) Únicamente se aprecia regularidad en relación con la reflexión sobre errores normativos o relativos a la coherencia durante la corrección de los textos. En este sentido, es posible advertir el predominio de una reflexión intuitiva sobre los recursos (...), por lo tanto, los alumnos no cuentan con la posibilidad de reutilizar esos recursos de forma consciente en sus textos. Las observaciones ponen en evidencia que la reflexión sobre el lenguaje y su articulación con los textos se encuentran desacompasados. Esto parecería constituirse en uno de los problemas al momento de enseñar a escribir en nuestras escuelas: la escasa articulación de los contenidos provenientes de las disciplinas de referencia con el hacer textual. (Peluffo en Riestra y Goicochea 2022, p. 160)

La autora presenta un trabajo que marca el inicio de una línea de investigación en nuestro país. Además, sienta las bases para la profundización en el estudio de la EE que, sin dudas, será abordado, en parte, en este trabajo.

4.3 Síntesis del capítulo

Este relevamiento realizado, a nivel local e internacional, sobre las investigaciones desarrolladas sobre el tema, evidencia la necesidad de ahondar en la relación entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar y liceal. Esta búsqueda también muestra que los estudios que hacen foco en el vínculo EG-EE son escasos en relación con aquellos que focalizan en la EG en un sentido amplio.

Por otro lado, el relevamiento de investigaciones sobre el tema arrojó otros trabajos que se relacionan lateralmente con esta investigación, pero que la nutren desde diversas perspectivas. Es así que estudios relacionados con la EG por un lado, y de la EE, por otro, son analizados en esta sección.

Los antecedentes que se relacionan directamente con esta investigación estudian el vínculo EG-EE. Tres de ellos pertenecen a GREAL. Fontich y Camps (2015) exploran las concepciones de los docentes y describen sus prácticas áulicas con el fin de desarrollar modelos de intervención que permitan que la EG incida en la producción de textos. Fontich y Birello (2015) trabajan sobre las creencias, representaciones y saberes de los docentes para describir las prácticas que se llevan adelante en la EG y la EE. Perea Siller (2015) trabaja sobre los procesos de transposición didáctica en relación con la gramática y la escritura.

Por otro lado, Sotomayor *et al.* (2019) realiza un estudio comparativo de los currículos de los países que participan de ERCE. Este estudio muestra los enfoques subyacentes que existen en la EG vinculados con la EE. En él se evidencia el enfoque comunicativo y la presencia de la gramática oracional en el currículo uruguayo.

Presenté, además, investigaciones que abordan, por un lado, la EG y, por otro, la EE. Las primeras dan cuenta de trabajos que realizan una sistematización sobre los estudios realizados para determinar la relevancia de la EG. Los estudios que se centran en el diseño de dispositivos muestran las diferentes estrategias que se desarrollan para enseñar gramática tanto en primaria como en secundaria.

Finalmente, mostré dos investigaciones que hacen foco en la EE y que trabajan sobre algunas consideraciones de las que parte esta investigación. Por un lado, Espinosa (2018) identifica las representaciones que los docentes de sexto grado escolar tienen sobre la escritura. Por otro, Peluffo (2019) estudia, a partir de las consignas de trabajo, cómo se enseña a escribir en el último tramo escolar.

En todas las investigaciones presentadas en este capítulo queda manifiesta la necesidad de ahondar en estos aspectos. Hacen hincapié en que es evidente la necesidad de un debate sobre la repercusión que la EG puede llegar a tener en el aprendizaje de la escritura. Además, recalcan que existe una ausencia de evidencia y un vacío en el abordaje de esta línea de investigación.

CAPÍTULO 5 | METODOLOGÍA

Las decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante esta investigación cualitativa de carácter descriptivo se ajustan a los objetivos planteados y a las preguntas de investigación que se explicitan en el capítulo 1. El estudio de casos fue la primera decisión que tomé para llevar adelante este trabajo; en § 5.1 se explicita la definición, características y claves de esta técnica en la investigación educativa.

En segundo lugar (§ 5.2), describo las características de los casos que forman parte de esta investigación y dejo constancia de los criterios que se tuvieron presentes para la selección de las docentes. En tercer lugar, enumero y realizo una descripción en profundidad de los dispositivos metodológicos que puse en funcionamiento y las etapas en que se realizó la investigación: diseño de los dispositivos metodológicos, ejecución, sistematización de datos y elaboración de categorías de análisis y análisis de los datos (§ 5.3). El capítulo se cierra con una síntesis (§ 5.4) en la que doy cuenta de la relación entre la decisión metodológica, los dispositivos creados para la recolección de datos y los casos con los objetivos que persigue esta investigación.

5.1 Estudio de casos

Para conocer prácticas de EG y de EE¹⁵ en la transición entre dos subsistemas de la educación nacional, decidí realizar un estudio de casos. Motivaron tal decisión las particularidades de este modelo metodológico en el marco de una investigación cualitativa en el ámbito educativo.

Acuñado en 1976 con el término *umbrella term*, el estudio de casos se consideró una suerte de paraguas que contenía diferentes estrategias de la investigación cualitativa. El estudio de casos es una investigación sistémica y profunda a través de la implementación de distintos procedimientos que derivan del enfoque interpretativo y naturalista del objeto de estudio. La rigurosidad de esta técnica radica en que «mientras el diseño experimental

¹⁵ Por comodidad expositiva utilizo las siglas EG para referirme a la enseñanza de la gramática, EE, para la enseñanza de la escritura y vínculo EG-EE para hablar del vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura.

edifica su validez en el interior de su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del investigador» (Stake, 1995, p. 42).

Los estudios de casos en la investigación educativa se centran, según Stake (1995), en las interacciones específicas que suceden en el interior del sistema educativo entre los diferentes agentes del proceso y en la comprensión de los significados que se desprenden del contexto de la educación. Asimismo, recogen datos que dan cuenta de la complejidad, diversidad y multiplicidad del quehacer educativo. Estas dimensiones manifiestan el carácter exhaustivo de este método inductivo.

Martínez Corazo (2006, p 167), por su parte, asegura que en la investigación educativa el estudio de casos es la forma esencial de llevar adelante una investigación, puesto que se basa en la medición y el registro de la conducta de las personas involucradas en el fenómeno en cuestión. La autora distingue dos tipos de estudios de casos según el propósito que persiguen. Por un lado, están los descriptivos, que buscan identificar y describir los factores que influyen el fenómeno. Por otro, se encuentran los exploratorios, que procuran un acercamiento entre el marco teórico y la realidad del fenómeno. El presente trabajo se encuentra dentro de los primeros, ya que persigue la identificación, la descripción y caracterización de las estrategias didácticas a la hora de enseñar gramática y escritura.

Si bien la afirmación de la autora sobre la pertinencia de utilizar este modelo metodológico en la investigación educativa es categórica, ella identifica algunas limitaciones que se señalan desde la investigación cuantitativa. Por un lado, el rigor científico puede estar comprometido debido a la influencia del investigador en la dirección y en las conclusiones de la investigación. Por otro, estos estudios no permiten realizar generalizaciones. Finalmente, la amplitud de este tipo de metodología genera informes extensos.

Respecto a ello, la autora explica los beneficios de que el investigador permanezca cercano al fenómeno, ya que a partir de ahí es que puede descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes. Asimismo, agrega que el investigador, al adoptar un rol de instrumento, puede recoger evidencia.

Existen procedimientos que permiten evaluar la calidad y objetividad de esta metodología. Yin (2002) establece una serie de pruebas para garantizar los criterios de validez y fiabilidad. Se entiende por validez la exactitud de medición de un instrumento —esto garantiza la adecuación del resultado—, mientras que la fiabilidad es la consistencia

interna que tiene la medida, es decir, la capacidad de un instrumento de estar libre de errores.

En las investigaciones de corte cualitativo es necesario realizar el análisis de forma inductiva; para ello se requieren determinados procedimientos que no afecten los criterios de validez y fiabilidad antes mencionados. A continuación se presentan las pruebas que establece Yin (2002) y su vínculo con este trabajo. Además, se enumeran las recomendaciones que Martínez Corazo (2006) recopila para el análisis de datos a la luz de los procedimientos utilizados en este estudio.

5.1.1 Pruebas para garantizar los criterios de validez y fiabilidad en la investigación

Las pruebas que propone Yin (2002) para garantizar los criterios de validez y fiabilidad en los estudios de casos son cuatro. Las primeras tres refieren a la validez y la última, a la fiabilidad.

1. Validez de la construcción: para la obtención de datos es necesario utilizar varias fuentes para poder triangularlas. Además, es necesario establecer la cadena de evidencia.

El diseño del dispositivo metodológico contempló este aspecto en la medida en que se organizaron varias fuentes que permitieron triangularlas para el análisis de los datos: entrevistas, observación de planificaciones y observación de clases. De esta manera comparo lo que las docentes piensan con lo que piensan hacer y hacen efectivamente.

2. Validez interna: es necesario establecer en el análisis de los datos los patrones de comportamiento. Asimismo, hay que construir las explicaciones del fenómeno estudiado.

Las categorías de análisis (cf. § 6) son las siguientes: abordaje de la gramática, abordaje de la escritura, vínculo entre gramática y escritura y obstáculos declarados; estas se disgregan en distintas subcategorías que se explican en § 6.1-6.3. Por abordaje de la gramática y de la escritura se entiende la manera en que las docentes trabajan el conocimiento gramatical y la enseñanza de la escritura, respectivamente, en las clases. El vínculo entre gramática y escritura alude, razonablemente, a la relación que existe o no entre ambas. La última categoría refiere a las dificultades sobre la enseñanza de la gramática y/o de la escritura que las docentes manifiestan. Cabe destacar que la categoría obstáculos declarados solo aplica para el primer instrumento (entrevistas), ya que recoge los problemas o dificultades que las docentes manifiestan sobre el abordaje de la gramática, de la escritura y del vínculo

entre ellas. En la observación de las planificaciones, segundo instrumento, las docentes no declararon ningún obstáculo y en el tercero, observación de las clases, no es pertinente esta categoría.

Otro aporte que garantiza la validez interna del estudio es la codificación de lo que las docentes hacen a partir de la aplicación del método FIAC (por sus siglas en inglés, *Flanders Interaction Analysis Categories*) en la observación de clases (cf. § 5.3.3.1).

3. Validez externa: es necesario replicar el estudio para lograr la generalización analítica. Esto debe tenerse presente en el diseño del dispositivo.

Si bien este estudio no permite realizar generalizaciones, puede ser considerado como punto de partida para estudios futuros. Además, el diseño metodológico permitió generar una hoja de ruta para la réplica del estudio.

4. Fiabilidad: para la obtención de datos es necesario protocolizar y desarrollar una base de datos.

Para este estudio, y como se muestra más adelante (cf. § 5.3), se crearon protocolos para cada una de las fuentes de recolección de datos. Los protocolos utilizados se encuentran en el Apéndice 2 y, en este mismo capítulo, los describo y presento. También, desarrollé las bases de datos que me permitieron realizar los análisis correspondientes.

5.1.2 Pautas para el análisis de los datos

Tomando como base las recomendaciones que Martínez Corazo (2006)¹⁶ recopila para realizar el análisis inductivo de datos en este tipo de investigaciones, armé una serie de pautas que fueron la guía para el análisis. A continuación se presentan los cuatro puntos en los que se basa dicho análisis:

- Tomar notas de campo: en cada una de las instancias, entrevistas y observaciones de clases, tomé notas, además de realizar las grabaciones y posteriores desgrabaciones. Las notas tomadas *in situ* sirvieron de guía para la lectura y relectura de los datos.

¹⁶ Martínez Corazo (2006, p. 186) recopila una serie de recomendaciones de diferentes autores que fueron la guía para el armado de estas pautas.

- Usar códigos: para la organización de los datos utilicé el método FIAC en el análisis de la interacción áulica. Esto me permitió analizar el hacer de las docentes en sus prácticas de enseñanza de la gramática y de la escritura.
- Comparar códigos y categorías con los postulados teóricos: los postulados teóricos presentados en § 3 sustentan el análisis de los datos. Asimismo, los códigos utilizados fueron sujetos a discusión a la luz de esos postulados.
- Relacionar las categorías de análisis con los datos: las categorías de análisis surgieron a la luz de los datos obtenidos, así como las relaciones entre ellos.

A partir de las recomendaciones y siguiendo a Shaw (1999), Martínez Corazo (2006) especifica el proceso para realizar el análisis inductivo, que consta de cuatro fases previas a la elaboración del informe. Para el análisis de datos en este estudio, sigo el proceso que describo a continuación.

La primera, análisis en sitio, se realiza en el momento en que se están recogiendo los datos; es por eso que se recomienda realizar grabaciones en todas las instancias y, a la vez, tomar notas. La segunda, transcripción de los datos, se realiza inmediatamente después de aplicados los instrumentos; esto permite comparar los datos de las grabaciones y las notas. La tercera, foco de análisis, se realiza al momento de leer los datos; es necesario centrarse en el área de interés de manera tal que se pueda comprender el problema a partir de la comparación de los datos con los códigos preestablecidos. La cuarta y última fase, análisis profundo de la información, es la que permite realizar una interpretación de las relaciones que se encuentren entre los códigos preestablecidos y los datos obtenidos; esta interpretación lleva a la conceptualización del problema.

La técnica para interpretar los datos que utilizo es el análisis de contenido. Esta técnica, que, intrínsecamente, combina la observación y el análisis de datos, se basa en la lectura sistemática y objetiva de los datos obtenidos a partir de textos. Andreu Abela (2001, p. 2) asegura que «todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente». Es posible, así, avizorar tanto el contenido directo que el autor del texto expresó como el indirecto que es el que se infiere de lo dicho. Los datos expresos y los latentes se interpretan por el contexto. Se entiende por contexto el marco de referencias contenido en la comunicación y

que es el que permite la realización de las inferencias. El análisis de contenido tiene, por tanto, dos aspectos íntimamente relacionados: el texto y el contexto (2001, p. 3).

El requisito de reproductividad, imprescindible en toda investigación científica, se constituye a partir de dos reglas: objetividad, dada a partir de la posibilidad de que los resultados de la investigación son verificables, y sistematización, establecida a partir del análisis realizado a través de pautas. El análisis de contenido no escapa a este requisito; es así que debe ser sometido a las reglas antes mencionadas y a las pautas descritas en este apartado.

5.2 Casos de la muestra

Esta investigación, de corte cualitativo descriptivo, se realizó a partir de un estudio de casos focalizado en el quehacer docente de DGEIP y de profesores de Idioma Español de DGES en ejercicio. La muestra se conformó por dos maestras de 6.º año escolar y dos profesoras de Idioma Español de 1.º año de ciclo básico.

Las docentes se seleccionaron en base a la experiencia en el grado y al nivel de excelencia en el desempeño. Ambos criterios fueron establecidos por el cuerpo inspectivo de la jurisdicción de Montevideo Centro de la DGEIP y de la Inspección de Español de la DGES.

Si bien se pretendía realizar el trabajo de campo en instituciones que tuvieran características similares (quintil cinco), que fueran de la esfera pública y de Montevideo, fue imposible mantener estos factores, ya que la Inspección de Español de la DGES seleccionó docentes sin tener en cuenta esta parte del pedido. Para llevar adelante la investigación tuve que obviar tales variables y trabajar en diversos contextos, incluso, en la esfera privada y en los departamentos de Montevideo y San José. Por ello, el análisis de los datos no toma en cuenta producciones de los alumnos, ya que se considera que los contextos son tan diversos que no es posible comparar resultados de las prácticas docentes.

El cuadro 2 reúne los datos de las docentes de primaria. Se especifica la formación, la experiencia en el aula y en el grado y del aspecto en el área de la lengua en que las docentes manifestaron tener mayor fortaleza. Se las identifica con la letra *M* y un número correlativo.

CUADRO 2. Datos de docentes de primaria

Nombre	M1	M2
Formación	Posgrado en dificultades de la lengua y la matemática en UCU ¹⁷	Dificultades de aprendizaje
Años de trabajo	26	7
Experiencia en el grado	3	7
Mayor fortaleza	Escritura	Lectura

Si bien M1 tiene más años de trabajo que M2, la experiencia en el grado es mayor en esta que en aquella. Hace tres años que trabajan como docentes paralelas en 6.º año de la misma escuela y planifican en conjunto el curso de ese grado. Ambas tienen estudios relacionados con las dificultades de aprendizaje y su mayor fortaleza en el área de la lengua es en escritura (M1) y en lectura (M2).

El cuadro 3 reúne los datos de las docentes de secundaria. Estos dan cuenta de la formación, la experiencia en el aula y en el grado y del aspecto en el área de la lengua en que manifestaron tener mayor fortaleza. Se identifica a las docentes con la letra *P* y un número correlativo.

CUADRO 3: Datos de docentes de secundaria

Nombre	P1	P2
Formación	Instituto de Profesores <i>Artigas</i>	Instituto de Profesores <i>Artigas</i>
Años de trabajo	11	9
Experiencia en el grado	10	9
Mayor fortaleza	Escritura	Escritura

En el caso de las docentes de secundaria, a diferencia de las de primaria, los años de trabajo y la experiencia en el grado son similares. Además, manifestaron tener mayor fortaleza en el área de escritura.

Por otro lado, cabe señalar que las autorizaciones para contactar a las docentes y para observar las prácticas áulicas, necesarias para llevar a cabo el trabajo de campo, fueron gestionadas ante la DGEIP y la DGE (cf. Anexo 1). Asimismo, las docentes firmaron un consentimiento informado antes de comenzar el trabajo de investigación (cf. Apéndice 1).

5.3 Dispositivos metodológicos

El trabajo de campo se realizó utilizando diversos dispositivos que permitieron recabar información pasible de ser triangulada: entrevistas a docentes, análisis de los registros personales de las docentes y observaciones de situaciones de enseñanza. El dispositivo

¹⁷ Universidad Católica del Uruguay.

metodológico me permitió recolectar los datos sobre lo que las docentes piensan¹⁸, piensan hacer y hacen en relación con la EG, la EE y el vínculo EG-EE.

Estos instrumentos permitieron abordar el sistema CRS¹⁹ de las docentes respecto del vínculo EG-EE (Fontich y Birello, 2015). Este concepto de CRS expuesto por Cambra *et al.* (2000) permite establecer el punto de partida para la investigación en el aula. El sentir personal, que muchas veces puede carecer de estructuras teóricas sólidas, forma parte de las creencias; aquellas concepciones que comparte un grupo son las representaciones, y los saberes los conforman los conocimientos que están aceptados convencionalmente.

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron la entrevista semiestructurada, el análisis del registro de las planificaciones y la observación de clases:

- 1. La entrevista.** Opté por realizar entrevistas semiestructuradas de carácter espontáneo, de manera tal que el dominio técnico de las docentes abordara las preocupaciones y los problemas que emergen del tema. Atendiendo las recomendaciones de Martínez (1988), procuré crear un ambiente distendido y espontáneo para lograr mostrar mi genuino interés por conocer y comprender antes que examinar o juzgar. Los datos obtenidos en esta instancia me permitieron delinear lo que las docentes piensan sobre la EG, la EE y el vínculo ente ellas.
- 2. La observación del registro de las planificaciones.** Esta observación, realizada por cada docente en base a su planificación, me permitió identificar los componentes de la configuración didáctica que diseñaron para la EG y la EE. Consideré necesario que las docentes —sobre la base de un formulario semiestructurado— realizaran un análisis personal del registro de su planificación para identificar los componentes de la configuración didáctica que ellas diseñaron para la EG y la EE a partir de determinadas pautas. Para indagar en sus percepciones sobre el trabajo prescripto, implementé un formulario semiestructurado (cf. Apéndice 2). Con estos datos pude aproximarme a lo que las docentes piensan hacer en relación con el tema de estudio de esta investigación.

¹⁸ Recuérdese nota 6: Si bien la bibliografía especializada refiere a lo que los docentes *saben, piensan y creen*, es bien sabido que solo es posible conocer lo que los docentes *declaran* saber, pensar y creer. No obstante ello, por comodidad expositiva, en esta tesis utilizo estos términos salvedad mediante.

¹⁹ Sistema de creencias, representaciones y saberes (cf. § 3.3).

3. La observación de clase. La observación del hacer docente en base a una grilla de valoración de la observación preestablecida permite recoger otro tipo de evidencia. Realicé dos observaciones de las prácticas de enseñanza en cada docente de la muestra, excepto en una, P2, que solo pude observar una sola clase²⁰. Solicité a las docentes que establecieran dos instancias en las que pudiera observar el trabajo en escritura y gramática. Con ello busqué determinar la presencia de la EG en sus prácticas de EE y de esta manera, también, delinear lo que las docentes hacen.

La triangulación de los datos dio cuenta de lo que las docentes piensan, lo que piensan hacer y lo que hacen, para acceder a la información necesaria que me permitió comprender mejor la relación entre la EG y la EE. Asimismo, desgrabé las entrevistas y las clases que observé. Si bien en el capítulo 6 menciono parte de este material, la totalidad se encuentra en el Apéndice 3.

5.3.1 Entrevista a docentes

Entre los meses de junio y agosto de 2022 concreté las entrevistas con las docentes de la muestra. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. La entrevista a las docentes de primaria la realicé en conjunto con ambas maestras. Ellas trabajan en la misma escuela y turno, cada una con un sexto. Tanto la planificación como el abordaje de los temas lo realizan en paralelo. Esto refleja, en cierto punto, encuentros en su sistema de CRS.

Por el contrario, las entrevistas con las docentes de secundaria se realizaron en instancias individuales. En este caso, las profesoras no solo no comparten institución, sino que tampoco comparten sistema educativo ni zona geográfica. Una de ellas (P1) trabaja en la esfera pública en el departamento de San José, mientras que la otra (P2) lo hace en la esfera privada en Montevideo.

5.3.2 Grilla de observación de registro de las planificaciones

Este instrumento permitió conocer lo que las docentes dicen que van a hacer para enseñar escritura y gramática. Con este fin, analizaron, a partir de una grilla de observación, sus

²⁰ En el caso de la docente P2, no se pudo realizar la segunda visita por inconvenientes administrativos relacionados con la dirección de la institución. Los permisos de los adultos responsables de los alumnos, que exigía la dirección, no fueron gestionados con la antelación necesaria para poder realizar la segunda visita. Eso hizo que en este caso, solo cuente con una observación.

registros sobre las actividades de EG y de EE de dos meses de 2022, que incluían las visitas de observación de clases.

Las docentes de primaria trabajan en forma conjunta y, en cosecuencia, hay un solo registro de lo que planean hacer. En cambio, las docentes de secundaria realizaron un registro individual de sus planificaciones.

Esta instancia de trabajo con sus registros se llevó a cabo entre la entrevista y las visitas de observación. En la entrevista se agendaron las instancias de observación de la clase. Las docentes determinaron qué clases iban a ser sometidas a la observación bajo la consigna de que fueran instancias de enseñanza de escritura y/o gramática.

5.3.3 Grilla de observación de clases

Por último, con la observación de las clases pude obtener información sobre lo que las docentes hacen. Esto me permitió la triangulación con los datos sobre lo que las docentes piensan y piensan hacer, obtenida con los instrumentos anteriores.

La observación de las clases fue sin participación activa de la investigadora. Se registró la consigna de trabajo, el tipo de intervenciones que realizaron las docentes y los alumnos, el formato de propuesta que llevó adelante la docente, la puesta en funcionamiento del plan de clase, los objetivos que persigue y los dispositivos que utiliza.

Estas observaciones se realizaron en función de las propuestas de las docentes que conforman la muestra. En cada caso, las docentes seleccionaron dos instancias en las que se iba a trabajar escritura y gramática dentro de una secuencia planificada con anterioridad. En otras palabras, se observaron dos instancias dentro de una secuencia de trabajo. Hubo una excepción. En el caso de la docente P2, no se pudo realizar la segunda visita por inconvenientes administrativos relacionados con la dirección de la institución, que implicaban permisos de los adultos responsables de los alumnos, que exigía la dirección y que no logró gestionar con la antelación necesaria para poder realizar la segunda visita.

Para registrar el tipo de intervenciones de docentes y alumnos, adapté el sistema de observación de Flanders (1977), método FIAC. Este sistema, a través de diferentes categorías, clasifica las interacciones de docentes y alumnos. Por ello, utilicé este método al momento de desgrabar la clase, modelo que se explica a continuación.

5.3.3.1 Modelo de observación de interacciones áulicas

La interacción didáctica ha sido objeto de estudio desde la década del 30 del siglo pasado, pero es en los 70 que se incrementan de manera sustancial. Flanders (1977) propone un modelo de observación, el método FIAC, que permite analizar las relaciones que existen en el aula entre el docente y el alumno. La pretensión de este modelo es «descubrir leyes que expliquen las variaciones existentes dentro de la cadena de acontecimientos que suceden en la clase» (p. 17), para entender cabalmente el rol docente en la interacción didáctica y los patrones de influencia que existen.

El autor plantea que los sistemas de interacción verbal son pasibles de ser decodificados y que, a partir de la organización de los datos en esquemas o diagramas, se los puede analizar y, así, identificar pautas o patrones de enseñanza. La comunicación verbal espontánea y los contactos recíprocos que se dan en las aulas se conciben como una sucesión de episodios. Cada episodio sucesivo es parte de una secuencia lineal de acontecimientos concatenados que ejercen en el siguiente una determinada influencia.

Es por ello que Flanders establece tres condiciones mínimas que permiten describir la interacción didáctica: 1. el habla del docente, 2. el habla del alumno y 3. los momentos de silencio o confusión. A través de categorías se describen tres lapsos de 10 minutos que corresponden al inicio, medio y fin de la clase. Los datos se registran en tablas que dan cuenta, no solo del tiempo de intervención de cada uno, sino también del tipo de intervención que sucedió.

El parámetro de normalidad que establece Flanders para las intervenciones áulicas es de un 67 % de intervención docente y de un 33 % del alumno. A partir de ese parámetro se pueden establecer patrones de intervención: directa, cuando los valores exceden al 67 % por parte del docente, e indirecta, en el caso contrario.

El creador del método FIAC asegura que un patrón directo genera intervenciones más rígidas que, generalmente, inhiben el aprendizaje. Otra interpretación que realizó a partir de sus hallazgos muestra que cuando los tiempos de habla del docente son notoriamente superiores a los de los alumnos el tipo de enseñanza es tradicional.

Si bien el método FIAC se utiliza para medir, describir y comparar los tipos de intervenciones didácticas, en esta investigación se utiliza solo para describir cada

intervención. Se realizaron adaptaciones a las categorías que Flanders dispuso con el fin de recoger información relevante para este estudio.

Organicé las categorías en tres grupos: el primero tiene en cuenta los aspectos de las intervenciones de las docentes, que a su vez se divide en intervenciones directas e indirectas; el segundo refiere a las intervenciones de los alumnos y el último, al foco que las intervenciones tengan. Con ello quiero mostrar si la clase fue expositiva, centrada en la voz del docente, o si hubo espacio para la reflexión y el análisis, poniendo al alumno en un rol activo.

Las categorías de análisis que implementé a partir de las de Flanders determinan el tipo de intervención del docente, de los alumnos y del foco que se realiza. La intervención docente se gradúa de la más directa (1) a la más indirecta (9). En la intervención directa se encuentran: 1) Explica o expone, 2) Ejemplifica, 3) Da instrucciones, 4) Hace preguntas directas y 5) Repite lo que los alumnos dicen. En la indirecta están: 6) Parafrasea las respuestas de los alumnos, 7) Responde preguntas directas, 8) Toma las preguntas de los alumnos e inicia un intercambio y 9) Guía la discusión.

Las intervenciones de los alumnos determinan una actitud inactiva o activa. En la primera se encuentran las categorías: 10) Escucha y 11) Responde a preguntas directas; y en la segunda, 12) Hace preguntas y 13) Interactúa con sus compañeros. Por último, especifico en qué se hace foco: gramática, producción escrita, lectura u otras actividades.

La sistematización de los datos y la elaboración de las categorías de análisis se presentan en el capítulo 6, así como también el análisis que se realizó siguiendo el procedimiento que sugiere Martínez Corazo (2006).

5.4 Síntesis del capítulo

En los estudios cualitativos se construye teoría a partir de proposiciones que se extraen de un cuerpo teórico que es el punto de partida del investigador. En cambio, los estudios cuantitativos requieren de teoría construida.

En este capítulo se hizo hincapié en que tanto las preguntas de investigación como el marco teórico sirven de referencia o punto de partida para la recolección de datos. Contienen los constructos teóricos; por lo tanto, presentan la forma en que se van a obtener

los datos. Es importante destacar que el diseño metodológico se realizó teniendo presente estos aspectos; en el capítulo 7 se explicita esta relación.

Por otro lado, se hizo referencia a las pruebas que establece Yin (2002): triangulación, patrones de comportamiento y réplica para garantizar la validez de la investigación, y los protocolos y la base de datos para garantizar su fiabilidad. Los datos fueron analizados a la luz de estas pruebas. Se puntualizó que el protocolo es el documento en el que se materializa el diseño de investigación; por lo tanto, en el Apéndice 2 se presentan los protocolos utilizados en las diferentes instancias.

Además, se describieron las características principales del método FIAC que utilizo para el análisis de las observaciones de clase. Flanders (1977) establece parámetros que permiten determinar patrones de intervención (directa o indirecta) según el porcentaje de habla del docente y de los alumnos. El autor concluye que un patrón directo genera intervenciones más rígidas que, generalmente, inhiben el aprendizaje. Además, muestra que cuando los tiempos de habla del docente son notoriamente superiores (mayores al 67 %) a los de los alumnos el tipo de enseñanza es tradicional.

Por último, es necesario resaltar que las recomendaciones para el análisis de datos fueron las que guiaron este proceso. La utilización del método FIAC para describir la interacción en el aula abonó el análisis en cuestión. Asimismo, se presenta una de las desgrabaciones de las observaciones de las clases en el Apéndice 3.

El cuadro que sigue resume los dispositivos metodológicos empleados en esta investigación a la luz de las técnicas utilizadas y los aspectos que se pretenden indagar.

CUADRO 4. Síntesis de las características metodológicas

Instrumentos	Técnica	Sistema de análisis	Aspectos a indagar
Entrevista	Semiestructurada	Análisis de contenido	Lo que las docentes piensan ²¹ (sistema de CRS)
Observación de planificaciones	Observación no participante	Análisis de contenido	Lo que las docentes piensan hacer (sistema de CRS)
Observación de clases	Observación no participante	Análisis de contenido Método FIAC	Lo que las docentes hacen (cómo lo hacen y cuál es el foco que realizan)

²¹ Recuérdese nota 6: Si bien la bibliografía especializada refiere a lo que los docentes *saben, piensan y creen*, es bien sabido que solo es posible conocer lo que los docentes *declaran* saber, pensar y creer. No obstante ello, por comodidad expositiva, en esta tesis utilizo estos términos salvedad mediante.

CAPÍTULO 6 | ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo presento el análisis de los datos en función de las preguntas de investigación, que se reflejan en los objetivos específicos, a saber: 1) dar cuenta de las concepciones de algunas docentes de primaria y de secundaria sobre la EG y la EE²² y sus posible vinculación; 2) describir y caracterizar algunas prácticas de EG y EE en los tramos abordados; y 3) describir cómo influye la interacción en aula en el vínculo EG-EE.

Se organiza la información en tres secciones que recogen lo que las docentes piensan²³, lo que piensan hacer y lo que hacen en relación con la EG, la EE y su vínculo. En la primera (§ 6.1), analizo los datos de las entrevistas para dar cuenta de lo que piensan las docentes. En la segunda sección (§ 6.2), presento el análisis de los datos obtenidos de la observación de las planificaciones con el fin de delinear lo que las docentes piensan hacer respecto de la EG y de la EE (objetivo específico 1). La tercera y última (§ 6.3) recoge las observaciones de las clases: en primer lugar (§ 6.3.1), describo y analizo según las categorías de análisis (objetivo específico 2) y, en segundo lugar (§ 6.3.2), doy cuenta de la interacción áulica en los tramos en los que se abordó gramática y escritura a través del método FIAC (objetivo específico 3). Todo este análisis se realiza en función de las cuatro categorías de análisis definidas en Metodología (cf. § 5.1.1): abordaje de la gramática, abordaje de la escritura, vínculo entre gramática y escritura y obstáculos declarados.

Finalmente, el capítulo se cierra con una síntesis (§ 6.4) que recoge los aspectos fundamentales que aquí se trataron. Estos ofician de guía para la discusión de los resultados en el capítulo siguiente (§ 7).

6.1. Análisis de las entrevistas a docentes

La información que se obtuvo de las entrevistas da cuenta de las CRS que las docentes tienen sobre la EG, de la EE y del vínculo EG-EE. A su vez, establezco cuatro subcategorías para el análisis: foco (recoge el énfasis con el que realizan el abordaje), contenidos (muestra aquellos que declaran privilegiar), estrategias de enseñanza (reúne la forma o los

²² Por comodidad expositiva utilizo las siglas EG para referirme a la enseñanza de la gramática, EE, para la enseñanza de la escritura y vínculo EG-EE para hablar del vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura.

²³ Recuérdese nota 6: Si bien la bibliografía especializada refiere a lo que los docentes *saben, piensan y creen*, es bien sabido que solo es posible conocer lo que los docentes *declaran* saber, pensar y creer. No obstante ello, por comodidad expositiva, en esta tesis utilizo estos términos salvedad mediante.

modos en que llevan la práctica), y, por último, modelo didáctico (revela el marco de referencia sobre el que se diseñan los procesos de enseñanza y de aprendizaje).

Selecciono los momentos de la entrevista en los que surgen declaraciones de cada docente sobre los temas abordados en relación con las categorías de análisis que establecí para describir y examinar los datos. Presento la información según los ciclos escolares a efectos de que se visualicen semejanzas y/o diferencias entre los subsistemas; las recojo al final de cada apartado a través de una síntesis en cada apartado.

6.1.1 Entrevistas: abordaje de la gramática

En esta primera categoría de análisis concentro la evidencia de lo que piensan las docentes sobre la EG. El análisis lo realizo a partir de las subcategorías descritas arriba. En primer lugar, presento y analizo los datos de las docentes de primaria y, en segundo lugar, los de las docentes de secundaria. Finalmente, realizo una síntesis de cada categoría.

6.1.1.1 Entrevistas en primaria: abordaje de la gramática

El cuadro 5 presenta los momentos de la entrevista que revelan lo que las docentes de primaria dicen sobre cómo abordan la gramática en sus clases. A continuación, presento el análisis que se desprende de los datos.

CUADRO 5. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Abordaje de la gramática

	M1	M2
Abordaje de la gramática	Nosotras trabajamos la gramática siempre tomadas de un texto. Lo que siempre hacemos es a un texto aprovecharlo y exprimirlo desde todos los aspectos posibles: desde el punto de vista comprensivo, desde lo oral... Abrodarlo y ser recursiva con el texto.	Yo creo que en 6.º uno tiene esa «cosa» con la gramática porque vos tendés a hacerle lo básico para que salgan preparados para el liceo.
	Yo la abordo para que los chiquilines conozcan tipos de palabras, que ellos puedan identificar adjetivos, que ellos puedan saber qué tipo de sustantivos son, qué tipo de adjetivos hay, o con los verbos o con los conectores.	A la hora de enseñar gramática tengo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos que generalmente suelen ser muy escasos, lo que me lleva a enseñar lo básico (lo que yo considero básico) de la gramática, lo que sería esencial saber para secundaria.
	Tienen que saber que son conectores y tienen que saber cuáles son y cómo emplearlos. Pero después, si hay un complemento directo o el sujeto está presente o no, y bueno, tendrían qué, de hecho en Idioma Español [secundaria] de segundo y tercero se enfoca en eso, se enfoca, estrictamente en lo gramatical y poca producción de texto.	Aquí privilegio lo que considero básico para el pasaje a secundaria y lo que los alumnos manifiestan sentir inquietud.
	Trabajar con esquemas y comparaciones, fichas, papelógrafos, etc. Elementos visuales que les permitan adquirir y diferenciar elementos gramaticales; que estén relacionados con aspectos motivantes para ellos.	Sueño focalizarme en la clase de palabras, los morfemas, los pronombres, en el sujeto y predicado, en el verbo y sus conjugaciones, etc.
	Partir de textos ya trabajados tanto desde la lectura como desde la escritura.	Siempre partimos de un texto con el que estemos trabajando.
	Si bien entiendo que el enfoque comunicativo también es aplicable a la gramática, reconozco que en la práctica muchas veces caigo en la repetición o en textos preestablecidos para la enseñanza de la misma.	

Las docentes de primaria manifiestan que parten de un texto que han trabajado previamente desde la lectura. Los ejemplos 1 y 2 (que recogen declaraciones de M1 y M2, respectivamente) reflejan lo antedicho:

1. Nosotras trabajamos la gramática siempre tomadas de un texto. Lo que siempre hacemos es a un texto aprovecharlo y exprimirlo desde todos los aspectos posibles: desde el punto de vista comprensivo, desde lo oral...
- 2.a Partir de textos ya trabajados tanto desde la lectura como desde la escritura.
- 2.b Siempre partimos de un texto con el que estemos trabajando.

Estas declaraciones, centradas en la comprensión y sin mención explícita de la reflexión metalingüística, parecerían estar mostrando una idea del uso del texto como pretexto para

enseñar gramática. Se ve esta idea, también, en las declaraciones de M1 sobre los contenidos que privilegian a la hora de trabajar gramática. La docente hace foco en la identificación, pero no en el sentido que le dan, a su vez, sentido al texto; se deja relegado al texto como pretexto para enseñar. Si bien hay una mención al uso (ejemplo 3.b), no hay evidencia de cómo relaciona el saber teórico y la producción escrita. Aparece esbozada la idea del uso pero no explicita la articulación con el texto; no hallé más evidencia sobre ello en las declaraciones de la docente.

3.a ...[la gramática] la abordo para que los chiquilines conozcan tipos de palabras, que ellos puedan identificar adjetivos, que ellos puedan saber qué tipo de sustantivos son, qué tipo de adjetivos hay, o con los verbos o con los conectores...

3.b ...tienen que saber cuáles son y cómo emplearlos...

3.c ...si hay un complemento directo o el sujeto está presente o no, y bueno, tendrían qué...

Otro aspecto a señalar, que surge del análisis de los datos, refiere a la motivación de los alumnos como un aspecto relevante a la hora de trabajar gramática; en esta declaración (ejemplo 4) lo motivante es el recurso no la reflexión metalingüística.

4. Trabajar con esquemas y comparaciones, fichas, papelógrafos, etc. Elementos visuales que les permitan adquirir y diferenciar elementos gramaticales; que estén relacionados con aspectos motivantes para ellos.

Por su parte, M2, hace referencia a las «inquietudes» de los alumnos (ejemplo 5). Sin embargo, no deja claro a qué se refiere con «inquietudes» y desde qué lugar se abordan esas manifestaciones.

5. ...lo que los alumnos manifiestan sentir inquietud...

En cuanto a los contenidos, M1 destacó que a la hora de trabajar gramática focaliza en los conectores y las clases de palabras. Por su parte, M2 no especifica qué contenidos privilegia al momento de enseñar gramática; asegura que tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que se enfoca en lo «básico» (ejemplos 6 y 7.a-c, respectivamente).

6. ...conozcan tipos de palabras, que ellos puedan identificar adjetivos, que ellos puedan saber qué tipo de sustantivos son, qué tipo de adjetivos hay, o con los verbos o con los conectores.

7.a A la hora de enseñar gramática tengo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos que generalmente suelen ser muy escasos.

7.b ...lo básico para el pasaje a secundaria.

7.c Yo creo que en 6.º uno tiene esa *cosa* con la gramática, porque vos tendés a hacerle lo básico para que salgan preparados para el liceo.

De estas declaraciones se puede inferir, por un lado, que no está claro si hay consenso o no en cuáles son —o deberían ser— los conocimientos gramaticales que deberían tener los estudiantes al egresar de educación primaria y, por otro, que el trabajo con gramática parecería generar cierto conflicto o mostrar cierta inseguridad (*uno tiene esa «cosa» con la gramática*).

La docente M2 plantea en términos de deseo los contenidos que debería abordar en gramática (como muestra el ejemplo 8). Este dato pone en evidencia la aspiración de la docente de focalizar en morfología y sintaxis. Colabora en la descripción del sistema de CRS, en tanto delata las decisiones que la docente toma a la hora de abordar la gramática en sus prácticas.

8. Sueño con focalizarme en la clase de palabras, los morfemas, los pronombres, en el sujeto y predicado, en el verbo y sus conjugaciones, etc.

La evidencia que proporciona información sobre las estrategias de enseñanza que M1 pone en juego a la hora de trabajar gramática muestra que la «adquisición» y la «repetición» son recursos metodológicos (ejemplos 9 a-b). El término «adquisición» se contrapone al de «reflexión» que es el que implica la posibilidad de relacionar el conocimiento metalingüístico con la función metalingüística de la lengua.

9.a ...en la práctica muchas veces caigo en la repetición o en textos preestablecidos para la enseñanza de la misma [la gramática]...

9.b Elementos visuales que les permitan adquirir y diferenciar elementos gramaticales...

Es interesante que ambas docentes refieran a la preparación para secundaria en relación con la enseñanza de la gramática y no con la escritura. Los ejemplos dan cuenta de lo antedicho (10 recoge declaraciones de M1 y 11, de M2).

10. ...en Idioma Español [secundaria] de segundo y tercero se enfoca en eso, se enfoca, estrictamente en lo gramatical y poca producción de texto.

11.a ...para que salgan preparados para el liceo.

11.b ...lo que sería esencial saber para secundaria.

En relación al modelo didáctico, M1 afirma adscribir al enfoque comunicativo (*entiendo que el enfoque comunicativo también es aplicable a la gramática*), aunque no desarrolla en qué medida. De las declaraciones de ambas docentes, se puede inferir que no plantean el abordaje de la gramática como reflexión metalingüística, sino, predominantemente, como una herramienta para el uso y la identificación.

6.1.1.2 Entrevistas en secundaria: abordaje de la gramática

Presento, a continuación, el cuadro que resume los datos de las docentes de secundaria. A *posteriori*, realizo el análisis en función a las subcategorías mencionadas al inicio del capítulo.

CUADRO 6. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Abordaje de la gramática

	P1	P2
Abordaje de la gramática	La enseñanza de la gramática depende de las características fundamentales del género con el que estoy trabajando.	Trabajo por secuencias didácticas que involucran diferentes actividades de lectura, de reflexión sobre la lengua, que ahí entraría la gramática, la escritura, la oralidad.
	Los contenidos tienen que ver con la riqueza del género. Si estamos en crónica la metáfora, complementos circunstanciales de tiempo, por ejemplo el complemento directo no lo enseñé, porque no es un elemento rico en la crónica, lo enseñé con otro género. Pero focalizo con un orden lógico. Si no enseñé qué es una oración no puedo enseñar los complementos. Enseño lo que es el verbo, el verbo en la oración y después sí, me enfoco en los complementos. Entonces, como te decía, en la crónica me enfoqué en los circunstanciales, la diferencia entre el locativo y el de tiempo, los que son exigidos por el verbo y los que no. Si estamos con noticia, como estoy en primero, trabajo mucho el léxico: la formación de palabras (la nominalización deverbal, las palabras terminadas en <i>-ción</i>). Entonces preguntás ¿por qué hay tantas palabras terminadas en <i>-ción?</i>), morfosintaxis.	Yo, para primer año, hago bastante transposición didáctica, porque trabajar con materiales de gramática pura no me ha dado resultado. Trabajo bajo el marco de la Real Academia Española pero llevo todo <i>masticado</i> (por decirlo de alguna manera) para ellos. Trato de variar el tipo de actividades que sean con experimentación con la lengua, donde tengan que, por ejemplo, dado un texto tengan que transformar algunas cosas, por ejemplo si predomina el presente tengan que identificar los verbos conjugados y cambiarlos al pretérito para comparar y llegar a algunas conclusiones de por qué se tomó la decisión de usar ese tiempo verbal y no otro. A través de la comparación es que se llega a la generalización. Es más difícil hacerlo a partir de la abstracción. Manejar primero lo intuitivo para después llegar a etiquetar, poner nombres o sacar conclusiones.
	Yo tengo que saber qué tiene que entender el chiquilín para comprender cabalmente el texto. Y a veces no alcanza con conocer el significado, hay que ir más lejos, llegar a la etimología. Si el profesor no logra abrir ese mundo está siendo formulística la enseñanza de la lengua, está siendo memorística y uso el texto como pretexto para enseñar los contenidos del programa.	Focalizo en estructuras sintácticas propias del género y de la secuencia que se va dando. También trabajo con cuestiones sintácticas que surgen de las producciones de ellos. Por ejemplo: enunciado, oración, sujeto, pero todo en relación a ese género. Uso herramientas digitales, hay una plataforma virtual. Quedan ordenados los recursos gramaticales que se fueron trabajando.

Las docentes manifiestan poner el foco en aspectos gramaticales asociados con el género con el que están trabajando. Los ejemplos 12 y 13 (declaraciones de P1 y P2 respectivamente) dejan en evidencia lo antedicho:

12. La enseñanza de la gramática depende de las características fundamentales del género con el que estoy trabajando.
13. ...todo en relación a ese género.

Las declaraciones de la docente P1 dan cuenta de la necesidad de vincular el género con el contenido gramatical. Extraigo algunos ejemplos de ello en 14 a-c.

- 14.a Si estamos con noticia, como estoy en primero, trabajo mucho el léxico: la formación de palabras —la nominalización de verbal, las palabras terminadas en *ción*.
- 14.b Entonces preguntás ¿por qué hay tantas palabras terminadas en *ción*?
- 14.c Si el profesor no logra abrir ese mundo está siendo formulística la enseñanza de la lengua, está siendo memorística y uso el texto como pretexto para enseñar los contenidos del programa.

En tanto, P2 releva actividades gramaticales que denotan la reflexión metalingüística, pero no aparece, explícitamente, la vinculación con el texto. De sus declaraciones se puede inferir que las características del género son las que determinan el abordaje de la gramática, pero al ejemplificar prioriza lo sintáctico.

- 15.a Trato de variar el tipo de actividades que sean con experimentación con la lengua, donde tengan que, por ejemplo, dado un texto tengan que transformar algunas cosas.
- 15.b Focalizo en estructuras sintácticas propias del género y de la secuencia que se va dando. También trabajo con cuestiones sintácticas que surgen de las producciones de ellos.
- 15.c Manejar primero lo intuitivo para después llegar a etiquetar, poner nombres o sacar conclusiones.

Los contenidos que las docentes manifiestan privilegiar en el abordaje de la gramática son: estructuras sintácticas propias del género, oración, verbo (y tiempos verbales), léxico, formación de palabras, entre otros.

En cuanto a las estrategias de enseñanza que ponen en juego para el abordaje de la gramática, P1 menciona la organización de su trabajo a partir de una progresión (ejemplo 16); se puede inferir a partir de ello la intención de secuenciar el abordaje de la gramática.

16. Pero focalizo con un orden lógico.

La docente P2, por su parte, menciona explícitamente el trabajo con secuencias didácticas (ejemplo 17a). Además, hace mención al concepto de «transposición didáctica» como el proceso por el cual aborda los contenidos gramaticales (ejemplo 17b); al describir la forma en que realiza la transposición, revela, por un lado, la rigurosidad teórica y, por otro lado, la forma en que realiza este procedimiento (ejemplo 17c).

- 17.a Trabajo por secuencias didácticas que involucran diferentes actividades de lectura, de reflexión sobre la lengua, que ahí entraría la gramática, la escritura, la oralidad)

17.b Yo, para pimer año, hago bastante transposición didáctica, porque trabajar con materiales de gramática pura no me ha dado resultado

17.c Trabajo bajo el marco de la Real Academia Española pero llevo todo masticado (por decirlo de alguna manera) para ellos.

Finalmente, el modelo didáctico, es decir, el marco de referencia sobre el que se diseñan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no puede determinarse. No hay evidencia que me permita conocer el modelo que subyace de sus declaraciones.

6.1.1.3 Síntesis de la categoría Abordaje de la gramática en las entrevistas

Lo que las docentes declaran sobre el abordaje de la gramática se resume en el siguiente cuadro. En él muestro y sintetizo las diferencias en cada aspecto analizado.

CUADRO 7. Síntesis de la categoría Abordaje de la gramática de la entrevista

	Primaria	Secundaria
Foco	Texto como pretexto para enseñar gramática Identificación	Características propias del género Vinculación del género con los contenidos gramaticales
Contenidos privilegiados	Conectores Clase de palabras	Estructuras sintácticas propias del género Oración Verbo (tiempos verbales) Léxico Morfosintaxis
Estrategias de enseñanza	Motivación en el alumno Transmisión y ejercitación	Secuencias didácticas Centro en el género
Modelo didáctico	EC	

En síntesis, las docentes de educación primaria parecen utilizar el texto como pretexto para enseñar gramática, sin un abordaje de la reflexión metalingüística. M1 se enfoca en la identificación de la gramática, pero no en su sentido en el texto, mientras que M2 se enfoca en las inquietudes de los alumnos sin especificar en qué áreas. Por sus declaraciones parecería que no hay consenso de qué conocimientos gramaticales deben tener los estudiantes al final de la educación primaria. M2 aspira a enfocarse en la morfología y la sintaxis, mientras que M1 utiliza la «adquisición» y la «repetición» como recursos metodológicos. En general, las docentes se centran en la preparación para la educación secundaria en relación a la enseñanza de gramática, pero no se aborda la escritura en relación con ella. Ambas docentes parecen utilizar la gramática como una herramienta para la identificación en lugar de la reflexión metalingüística.

Las docentes de secundaria, por su parte, se enfocan en aspectos gramaticales relacionados con el género que están trabajando. Mientras que P1 destaca la importancia de vincular el género con la gramática, P2 se enfoca en actividades gramaticales que promueven la

reflexión metalingüística, aunque ambas enfatizan en la importancia de las estructuras sintácticas propias del género.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, P1 utiliza una progresión para secuenciar la enseñanza gramatical, mientras que P2 menciona explícitamente el uso de secuencias didácticas y la transposición didáctica. Sin embargo, no se puede determinar el modelo didáctico que subyace en sus declaraciones.

6.1.2 Entrevistas: abordaje de la escritura

Al igual que en el apartado anterior, presento primero los datos de las docentes de primaria y, luego, los de las docentes de secundaria. Las subcategorías que establezco también coinciden con las de la categoría anterior: foco, contenidos privilegiados, estrategias de enseñanza y modelo didáctico. Cierro el apartado con una síntesis de lo expuesto.

6.1.2.1 Entrevistas en primaria: abordaje de la escritura

El siguiente cuadro resume lo que las docentes de primaria piensan en torno a la EE. A continuación, analizo los datos presentados en ella en función de las subcategorías que establecí y detallé al inicio de esta sección.

CUADRO 8. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Abordaje de la escritura

	M1	M2
Abordaje de la escritura	Estamos trabajando con ciencia ficción, aprovechando el libro de 6.º, Asimov, Ray Bradbury. Leímos un cuento, les mostramos un video, entonces, a partir de ahí, leímos un texto que se llama <i>El cuarto planeta</i> . Ellos tenían que escribir una carta diciéndole [al personaje del cuento] todo lo bueno que podía tener [nuestro planeta]. Vamos a enfocarnos en lo bueno.	Nosotros teníamos, justo lo teníamos para hoy, que ellos escribieran un texto y nosotras, la idea es, hacer la reescritura.
	En esta actividad lo que hicimos fue leerlos [los textos producidos por los alumnos], nosotras corregirlos, pensábamos tomar uno para hacer la reescritura. Uno sin identificar de quién es, decir, este fue el texto que capaz que tiene potencial, que está bueno, pero hay que organizarlo mejor.	Propiciar instancias que sean de interés para el niño, buscar temas para escribir con los cuales ellos se sientan cómodos y que tienen un vínculo para poder desarrollar un texto.
	Partir de temas que se encuentren dentro del interés de los/las niños/as. Propuestas que los motiven a querer mejorar la escritura, con una finalidad, un para qué. Planificar los tiempos de la preescritura, escritura y reescritura.	Trato de privilegiar el interés del niño, pensar propuestas que sean motivadoras para ellos.
	Que la propuesta presente un atractivo para los alumnos. A fin que no sea obstáculo para desarrollar ideas. Planificar la escritura en forma de secuencia, apuntando a cada paso, preescritura, escritura y reescritura.	Generalmente partimos de algún texto, del análisis del mismo para luego pasar a la etapa de escritura tomando el texto abordado como modelo.
	El enfoque es, mayoritariamente, basado en el proceso de prácticas comunicativas contextualizadas.	

De lo que las docentes dicen sobre el foco en el abordaje de la escritura se desprende la importancia que le dan a la motivación de la consigna y el interés de los alumnos. Los ejemplos 18 (con declaraciones de M1) y 19 (con declaraciones de M2) lo reflejan.

18.a Partir de temas que se encuentren dentro del interés de los/las niños/as. Propuestas que los motiven a querer mejorar la escritura.

18.b Que la propuesta presente un atractivo para los alumnos.

19. Trato de privilegiar el interés del niño, pensar propuestas que sean motivadoras para ellos.

A la vez, ambas docentes dicen partir de un texto, desde la lectura, como manifiesta M1 (ejemplo 20), o como modelo, como dice M2 (ejemplo 21), aunque no aclara en qué sentido:

20. Leímos un cuento, les mostramos un video, entonces, a partir de ahí, leímos un texto que se llama *El cuarto planeta*. Ellos tenían que escribir.

21. Generalmente partimos de algún texto, del análisis del mismo para luego pasar a la etapa de escritura tomando el texto abordado como modelo.

Por otro lado, de sus declaraciones se desprende que las propuestas contemplan el enfoque del proceso de escritura; enfatizan en que la escritura es un proceso que implica diferentes etapas, que incluyen la preescritura (la planificación y organización previa al acto de escribir), la escritura propiamente dicha (la producción del texto) y la reescritura (la revisión y edición del texto). Este enfoque, propuesto por Flower y Hayes (1981), considera que la EE debe centrarse en el desarrollo de habilidades y estrategias para cada una de estas etapas, con el objetivo de mejorar la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Es uno de los modelos más conocidos dentro del EC²⁴.

A su vez, en las declaraciones de M1 (ejemplos 22 a-b) queda explícito que lo realiza a través de una secuencia, aunque no hay evidencia de cómo se trabaja y se inserta la escritura en esa secuencia. La docente M2 (ejemplo 23), por su parte, no hace mención a la forma en que organiza el abordaje de la escritura.

22.a Planificar la escritura en forma de secuencia, apuntando a cada paso, preescritura, escritura y reescritura.

22.b Planificar los tiempos de la preescritura, escritura y reescritura.

23. Nosotros teníamos, justo lo teníamos para hoy, que ellos escribieran un texto y nosotras, la idea es, hacer la reescritura.

Sobre los contenidos que se privilegian en la EE no hay declaraciones que me permitan inferirlos. Por lo tanto, esta subcategoría queda vacía.

En relación a las estrategias de enseñanza que utilizan para la escritura, además de la motivación como elemento principal, se puede observar, en las declaraciones de M1, que el anonimato es otra decisión didáctica que tiene en cuenta a la hora de trabajar la revisión de las producciones escritas. En relación a las consignas de escritura, M1 especifica haber trabajado con un género determinado y consignado en la propuesta (ejemplo 24), mientras que M2 no lo especifica (ejemplo 25).

24.a ...pensábamos tomar uno para hacer la reescritura. Uno sin identificar de quién es, decir, este fue el texto que capaz que tiene potencial, que está bueno, pero hay que organizarlo mejor.

24.b Ellos tenían que escribir una carta diciéndole [al personaje del cuento] todo lo bueno que podía tener [nuestro planeta].

25.a ...ellos escribieran un texto y nosotras, la idea es, hacer la reescritura.

25.b ...pasar a la etapa de escritura tomando el texto abordado como modelo.

²⁴ EC: Enfoque comunicativo.

Por otro lado, M1 declara que el EC, presente en el programa de educación primaria, es el paradigma que establece el andamiaje de sus prácticas aúlicas (*El enfoque es, mayoritariamente, basado en el proceso de prácticas comunicativas contextualizadas*).

El EC es una metodología de enseñanza que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Su objetivo principal es enseñar a los estudiantes cómo utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en situaciones sociales y culturales reales, con énfasis en la producción y comprensión del discurso oral y escrito. En este enfoque, el aprendizaje de la gramática y el vocabulario se realiza a través de la práctica y la experiencia en situaciones comunicativas auténticas, en lugar de centrarse en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario. Este enfoque se basa en la idea de que la comunicación efectiva requiere no solo el conocimiento lingüístico, sino también la habilidad para usar este conocimiento en contextos sociales y culturales relevantes.

6.1.2.2 Entrevistas en secundaria: abordaje de la escritura

Como en los apartados anteriores, presento primero el cuadro con las declaraciones de las docentes de secundaria. A continuación, analizo los datos en función de las subcategorías establecidas con anterioridad.

CUADRO 9. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Abordaje de la escritura

	P1	P2
Abordaje de la escritura	En la enseñanza de la escritura, la entiendo como «enseñar a escribir» y no «mandar a escribir». Entonces, me parece que enseñar a escribir abarca una cantidad de ítems que el profesor tiene que tener en cuenta.	Hago una actividad de escritura sobre el género que vamos a trabajar, bastante libre, y, después, algunas escrituras puntuales intermedias hasta que ellos llegan a la producción final donde van mejorando e integrando todo lo que se fue viendo e incorporándolo a su producción. Al final se comparan las producciones de las diferentes etapas y se hace una sistematización de esos recursos para que, de alguna forma, quede ordenado lo que se fue trabajando.
	El trabajo en proceso. Primero pretendo que vayan escribiendo por etapas. Practicar con esa escritura para lograr cierto efecto distinto con lo que ya aprendí.	
	No solo el qué escribir, qué elemento tiene que tener cuando va a escribir, sino ubicarse él enunciativamente. Como emisor ¿qué voy a provocar en el otro? Entonces ahí empieza el andamiaje de la escritura.	Para escritura me baso mucho en Dora Riestra.
	Y me parece que la escritura es importante porque tironea del pensamiento, y la oralidad también. Hacen funcionar el pensamiento, modifican el pensamiento del chiquilín. El pensamiento se ve modificado a partir de la intervención del profesor y todo lo que le proporciona el profesor para esa escritura.	Si empiezo con la escritura, hago una actividad que sea sobre ese género que vamos a trabajar, bastante libre y después algunas escrituras puntuales intermedias hasta que ellos llegan a la producción final donde van integrando y mejorando todo lo que se fue viendo y se comparan las producciones. Después, o en medio, se hace una sistematización de los recursos para que quede ordenado lo que se fue trabajando.
	Yo me paro en el enfoque sociodiscursivo. Centrada en un género, porque el género es lo que le va a proporcionar al chiquilín el encuadre. Organizo el trabajo en secuencias didácticas que abarcan todas esas patas: lectura, escritura y oralidad.	Tomo producciones, anónimas a veces, para reflexionar entre todos por qué esto no se entiende, cuál es el error y parafrasear, y demás.

El foco que realizan las docentes de secundaria en el abordaje de la escritura está determinado, al igual que el abordaje en gramática, por el género que están trabajando. Así lo evidencian los ejemplos 26 (con declaraciones de P1) y 27 (con declaraciones de P2).

26. Centrada en un género, porque el género es lo que le va a proporcionar al chiquilín el encuadre.

27. ...hago una actividad que sea sobre ese género que vamos a trabajar.

El trabajo con escritura lo hacen a través de secuencias didácticas. Entienden que la escritura hay que abordarla de manera procesual, con consignas andamiadas y en relación con las características que el género tiene. Plantean trabajos por etapas, con escrituras intermedias y con una producción final que incluye los recursos lingüísticos y discursivos que se trabajaron en la secuencia. Los ejemplos 28 y 29, reúnen declaraciones de P1 y de P2, respectivamente.

28. El trabajo en proceso. Primero pretendo que vayan escribiendo por etapas. Practicar con esa escritura para lograr cierto efecto distinto con lo que ya aprendí.

29. Hago una actividad de escritura sobre el género que vamos a trabajar, bastante libre, y, después, algunas escrituras puntuales intermedias hasta que ellos llegan a la producción final donde van mejorando e integrando todo lo que se fue viendo e incorporándolo a su producción. Al final se comparan las producciones de las diferentes etapas.

Sobre los contenidos que abordan, las docentes hacen mención a los elementos propios de la enunciación y a los que surgen de las características propias del género. La docente P1 manifiesta la importancia de posicionar al alumno enunciativamente, (ejemplo 30); en tanto la docente P2 habla de recursos, aunque no especifica cuáles (ejemplo 31).

30. No solo el qué escribir, qué elemento tiene que tener cuando va a escribir, sino ubicarse él enunciativamente. Como emisor ¿qué voy a provocar en el otro? Entonces ahí empieza el andamiaje de la escritura.

31. ...se hace una sistematización de los recursos para que, de alguna forma, quede ordenado lo que se fue trabajando.

La secuencia didáctica es el dispositivo didáctico que implementan para el abordaje de la escritura (ejemplo 32). El modelo didáctico al que declaran adscribir es el ISD (ejemplos 33 y 34 con declaraciones de P1 y P2, respectivamente).

32. Organizo el trabajo en secuencias didácticas que abarcan todas esas patas: lectura, escritura y oralidad.

33. Y me parece que la escritura es importante porque tironea del pensamiento.

34.a Yo me paro en el enfoque sociodiscursivo.

34.b Para escritura me baso mucho en Dora Riestra.

Las docentes declaran que en lugar de centrarse en la enseñanza de habilidades lingüísticas abstractas, como la gramática o la ortografía, se enfocan en el análisis de los géneros textuales específicos en los que los estudiantes necesitan participar y en el desarrollo de estrategias para producir textos efectivos en esos géneros. Ambas docentes sostienen que la EE — desde el ISD²⁵— se enfatiza en la importancia de comprender la naturaleza social y discursiva de la escritura y de enseñar a los estudiantes a interactuar efectivamente en los contextos escritos en los que se encuentran.

6.1.2.3 Síntesis de la categoría Abordaje de la escritura en las entrevistas

Hasta aquí presenté y analicé los datos que refieren a lo que las docentes piensan sobre el abordaje de la escritura. Ahora, sintetizo el análisis en el siguiente cuadro y, luego, describo la síntesis.

²⁵ ISD: Interaccionismo sociodiscursivo.

CUADRO 10. Síntesis de la categoría Abordaje de la escritura en la entrevista

	Primaria	Secundaria
Foco	Consignas atractivas y motivadoras para el alumno Procesos de escritura: preescritura, escritura y reescritura	Consignas andamiadas y relacionadas al género
Contenidos privilegiados		Elementos de la situación comunicativa y otros propios del género Utilización de recursos enseñados
Estrategias de enseñanza	Anonimato en la revisión de las producciones	Secuencias didácticas Escrituras inetermedias
Modelo didáctico	EC	ISD

Al hablar de escritura, las docentes de primaria focalizan en consignas atractivas, en la motivación de los alumnos como algo esencial, en la escritura inscripta en una secuencia, aunque no especifican las características de esa secuenciación. A su vez, es posible advertir el enfoque tradicional en las declaraciones sobre el abordaje por etapas y la mención de «preescritura, escritura y reescritura». En tanto, las docentes de secundaria se centran en el género y sus características para trabajar la escritura. Es posible advertir que en ambos subsistemas se habla de escritura como proceso aunque desde diferentes paradigmas.

No hallé evidencia para inferir los contenidos que privilegian las docentes de primaria en la EE. Sin embargo, las docentes de secundaria mencionaron que tienen en cuenta los contenidos propios del género y P1 menciona, además, los elementos enunciativos, sobre todo la posición enunciativa del escritor. Además, las docentes de secundaria hablan de escritura por etapas, de propuestas andamiadas que incluyen escrituras intermedias. Si bien en ambos subsistemas se piensa la escritura como proceso, en las declaraciones de las docentes de primaria aparecen indicios de una concepción de escritura como producto, mientras que en las de las docentes de secundaria buscan desarrollar habilidades discursivas y estratégicas que permitan a los estudiantes producir textos efectivos y adecuados para el propósito y el público destinatario.

Si bien todas mencionaron la secuencia como base de la organización de la escritura, en las docentes de primaria no es posible identificar cómo se inserta la escritura en la secuencia. Las docentes de secundaria, en cambio, describen los rasgos más sobresalientes de una secuencia didáctica y de los momentos del abordaje de la escritura.

El modelo didáctico al que adscriben las docentes de primaria es el del EC, en el que se privilegia la competencia comunicativa. Las docentes de secundaria mencionan el ISD como modelo didáctico para el abordaje de la escritura.

Tanto el EC como el ISD son modelos didácticos que se enfocan en la enseñanza de la lengua en contextos auténticos y situaciones reales, y en la promoción de la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen algunas diferencias importantes entre ambos enfoques.

El EC se centra en el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación, enfatizando la interacción y la práctica auténtica de las habilidades lingüísticas. Los estudiantes aprenden la lengua a través de la participación en actividades comunicativas, como juegos de roles, debates, presentaciones y discusiones en grupo, y se espera que utilicen la lengua para comunicarse de manera efectiva en situaciones de la vida real.

Por otro lado, el ISD se enfoca en la interacción social como un medio para el aprendizaje y la adquisición de la lengua. Los estudiantes aprenden la lengua a través de la interacción social en situaciones auténticas, y se espera que desarrollen habilidades comunicativas tanto a nivel oral como escrito. Este modelo se enfoca en el análisis de la lengua en contextos sociales y culturales, y en el desarrollo de habilidades discursivas para la comprensión y producción de textos.

En síntesis, mientras que el EC se centra en el uso auténtico de la lengua en situaciones reales de comunicación, el ISD se enfoca en la interacción social como medio para el aprendizaje y en el análisis de la lengua en contextos sociales y culturales. Ambos enfoques promueven la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y la enseñanza de habilidades comunicativas auténticas.

6.1.3 Entrevistas: vínculo EG-EE

La tercera categoría de análisis recoge las declaraciones de las docentes que dan cuenta del vínculo EG-EE. En primer lugar, presento los datos de las docentes de primaria y, en segundo lugar, los de las docentes de secundaria. Cierro el apartado con una síntesis de la categoría.

6.1.3.1 Entrevistas en primaria: vínculo EG-EE

En el cuadro que se presenta a continuación muestro los pasajes de la entrevista en los que se puede inferir lo que las docentes piensan del vínculo EG-EE. Tras él, analizo los datos en función de las subcategorías establecidas.

CUADRO 11. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Vínculo EG-EE

	M1	M2
Vínculo entre la gramática y la escritura	La gramática es un debe en la escuela. Voy a empezar por aclararte esto.	Para qué quiero yo que me digan este es el sujeto, el verbo, esto... si no logran escribir un texto de media carilla.
	Yo la veo muy compleja, muy difícil, para querer enseñarle a un niño que llega a 6.º y que no logra escribir un texto básico. Claro. De qué me sirve, entendés.	
	Vos querés que aborden un texto argumentativo pero ellos no tienen conectores para poder, justamente, relacionar los argumentos.	Sueño focalizarme en la clase de palabras, los morfemas, los pronombres, en el sujeto y predicado, en el verbo y sus conjugaciones, etc.

Las declaraciones de las docentes de primaria evidencian la escisión entre la EG y la EE. Hay, en sus declaraciones, una manifestación expresa de que no se focaliza en la gramática. Arguyen factores como la complejidad de la materia, las dificultades que tienen los estudiantes que vuelven ineficaz el abordaje de la gramática. No hay datos que permitan organizar la información en las subcategorías planteadas en esta investigación.

6.1.3.2 Entrevistas en secundaria: vínculo EG-EE

El cuadro siguiente reúne las declaraciones de las docentes de secundaria en relación a esta categoría de análisis. Luego, analizo los datos en relación a las subcategorías.

CUADRO 12. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Vínculo EG-EE

	P1	P2
Vínculo entre la gramática y la escritura	Escribir a partir de la experimentación con el lenguaje.	
	La secuencia didáctica tiene que tener un producto final donde se eviencie la adquisición de todos esos conocimientos gramaticales y donde pongas, en esa evaluación, todas las patas de la enseñanza de la lengua: la lectura, la escritura, la enseñanza de la gramática y la exposición oral.	Para planificar la secuencia, lo que hago es trabajar a partir de un género textual y voy haciendo actividades en base a dos o tres modelos de ese género.
	Una secuencia didáctica es un aparato pedagógico que tiene una coherencia interna. Tiene un inicio, un disparador que puede ser la presentación del género. En el medio tiene actividades de experimentación con el lenguaje, de lectura, escritura, probar con distintos textos los temas que hagan a la riqueza de esos géneros. Ejercicios de construcción para que ellos puedan experimentar con el lenguaje con casos mínimos. Escrituras intermedias hasta llegar al trabajo final.	Las actividades están articuladas. Comienzan, generalmente, con la lectura y, después, de manera combinada, lo que es la reflexión sobre la lengua con aspectos (pueden ser literarios, pero en general son gramaticales) que son significativos en esos textos. Esas reflexiones sirven para que ellos vayan fortaleciendo sus propias producciones que las van haciendo en diferentes etapas.
	Es hacer el embudo a la inversa. No agarrar el texto que es una bomba para trabajar funciones del lenguaje. No. El camino es a la inversa. El embudo se abre y se abre y no tiene fin. A veces el texto te lleva a lugares inimaginables.	Siento que va todo integrado: trabajar con secuencias, trabajar con un género y que allí se va desprendiendo todo lo que resulta significativo de la gramática. Entonces va todo de la mano, digamos.

La necesidad de vincular la EG con la EE queda expreso en las declaraciones de las docentes de secundaria. El enfoque lo realizan a través de secuencias didácticas que giran en torno a un género determinado y tienen presente las características de ese género para la selección y jerarquización de contenidos. Las estrategias de enseñanza que ponen en juego se relacionan con la progresión de dificultad, con la escritura por etapas, con la reflexión y la experimentación con el lenguaje y con ejercicios de construcción a partir de contenidos abordados en clase. El modelo didáctico que subyace de sus declaraciones es el del ISD.

6.1.3.3 Síntesis de la categoría Vínculo EG-EE en las entrevistas

El siguiente cuadro resume los datos y los análisis realizados a partir de esta categoría de análisis. A continuación, resumo lo más significativo de este análisis.

CUADRO 13. Síntesis de la categoría Vínculo EG-EE en la entrevista

	Primaria	Secundaria
Foco		Integrada la gramática y la escritura
Contenidos privilegiados		Propios del género
Estrategias de enseñanza		Secuencia didáctica
Modelo didáctico		ISD

En el caso de las docentes de primaria no hay evidencias en relación a esta categoría. Esto puede considerarse como el primer indicio de escisión entre la EG y la EE. Por otro lado, las docentes de secundaria manifestaron integrar la EG y la EE en sus prácticas áulicas a través de la elaboración de secuencias didácticas en las que seleccionan contenidos que están relacionados directamente con las características del género con el que trabajan. Ambas docentes manifestaron adscribir al modelo ISD de manera directa (P1 lo menciona) o indirecta (P2 hace referencia a Riestra, una de las exponentes latinoamericanas de este modelo).

6.1.4 Entrevistas: obstáculos declarados

En esta categoría reúno los datos que evidencian obstáculos a la hora de trabajar la gramática y la escritura, según las declaraciones de las docentes. En primer lugar, como en los apartados anteriores, presento y analizo las declaraciones de las docentes de primaria; en segundo lugar, las de las docentes de secundaria. Cierro el apartado con una síntesis del análisis.

6.1.4.1 Entrevistas en primaria: obstáculos declarados

Las docentes de primaria realizaron una serie de declaraciones relacionadas con obstáculos o problemas para la EG y la EE. El siguiente cuadro las reúne. Tras él, presento el análisis de los datos expuestos en relación con las subcategorías establecidas.

CUADRO 14. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Obstáculos declarados

	M1	M2
Obstáculos declarados	La gramática es un debe en la escuela.	A mí la gramática no me gusta.
	Cuando vos abordás un texto explicativo tenés que trabajar los conectores causa y consecuencia. No saben que existen.	No es el tema del papel, no es que le das la compu y entonces ellos escriben divino. Es el tema del escribir.
	Más allá de toda la parte de coherencia, vos decís esto no tiene coherencia, un punto y aparte, la organización del texto... Les cuesta, claro, el texto... cinco renglones es un texto. Claro, les cuesta horrible.	Ellos llegan a la casa y están solos, porque los padres están trabajando, están con la computadora todo el día, con el celular, entonces la parte esa de socializar, de poder hablar o plasmarlo no lo tienen. Es como eso de la lectura, no leen nunca.

El primer obstáculo que destaco está relacionado directamente con las docentes y evidencia una distancia personal con la gramática (ejemplos 35 y 36 con declaraciones de M1 y M2, respectivamente).

35. La gramática es un debe en la escuela.

36. A mí la gramática no me gusta.

Por otro lado, los datos sugieren que la mayor parte de los obstáculos están relacionados con las dificultades de los alumnos para escribir (ejemplos 37 y 38 que muestran declaraciones de M1 y M2, respectivamente).

37. Les cuesta, claro, el texto... cinco renglones es un texto. Claro, les cuesta horrible.

38. No es el tema del papel, no es que le das la compu y entonces ellos escriben divino. Es el tema del escribir.

Además, M1 hace referencia al desconocimiento de algunos contenidos que los alumnos tienen. Así lo muestra el ejemplo 39.

39. Cuando vos abordás un texto explicativo tenés que trabajar los conectores causa y consecuencia. No saben que existen.

6.1.4.2 Entrevistas en secundaria: obstáculos declarados

Los obstáculos declarados por las docentes de secundaria se resumen en el siguiente cuadro. A continuación, presento el análisis de ellos.

CUADRO 15. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Obstáculos declarados

	P1	P2
Obstáculos declarados	El trabajo con secuencias didácticas es un trabajo espectacular, pero si trabajo en un ambiente de contexto, donde los chiquilines faltan asiduamente, ahí tengo un problema porque no siguen un proceso y la secuencia didáctica te pide proceso. Es procesual, no es clase a clase. Cuando me pasa eso lo que hago es ponerlos en equipos para que el trabajo colaborativo ayude al que faltó a ponerse en camino.	A veces, cuando se trabaja en secuencia, algunas cosas van quedando «colgadas», entonces, la sistematización con cuadros o esquemas o con herramientas digitales que quedan en el aula virtual para ellos puedan consultarlo en cualquier momento.
	Los chiquilines de primero que recién entran al mundo de secundaria con 12 materias son muy olvidadizos, están recién empezando. Hay que llevarles el material siempre. Trabajar sin el texto no existe. Yo los hago subrayar el texto.	
	La selección de textos es una tarea ardua. Tienen que ser textos de calidad, tienen que ser textos no trillados por ellos, tienen que ser textos que ellos no leerían. Los textos fáciles pueden leerlos solos, yo tengo que desafiarlos, llevarles textos exigentes.	
	En primer año que vienen con un nivel muy bajo de la escuela, no puedo llevarles textos fáciles, tengo que usar textos más complejos. A los gurises les alegra porque no les representa un desaffo. Tienen que ser textos de calidad, tienen que tener un léxico exigente, una terminología exigente. Les abre un mundo. Un texto de calidad es uno que permita la emancipación de la persona en todas las áreas. Para mí es un problema, porque la búsqueda da trabajo.	

En cuanto al foco de la gramática y de la escritura, P1 manifiesta que el obstáculo mayor se observa en la selección de textos (ejemplo 40.a), en las características de los alumnos que inician la educación secundaria (ejemplo 40.b) y en posibles discontinuidades en el trabajo con la secuencia didáctica (ejemplo 40.c).

40.a La selección de textos es una tarea ardua.

40.b En primer año que vienen con un nivel muy bajo de la escuela.

40.c ...los chiquilines faltan asiduamente, ahí tengo un problema porque no siguen un proceso y la secuencia didáctica te pide proceso.

En tanto, P2 hace referencia a dificultades que se generan en el trabajo con secuencias (ejemplo 41). En relación a los contenidos, las estrategias de enseñanza y el modelo didáctico no se observan datos que evidencien obstáculos.

41. A veces, cuando se trabaja en secuencia, algunas cosas van quedando «colgadas».

6.1.4.3 Síntesis de la categoría *Obstáculos declarados en las entrevistas*

Presento aquí el resumen de lo analizado en esta categoría. Primero resumo los datos en el cuadro y, luego, realizo la síntesis.

CUADRO 16. Síntesis de la categoría *Obstáculos declarados en la entrevista*

	Primaria	Secundaria
Foco	Distancia de las docentes respecto de la gramática Dificultades de los alumnos para producir textos	Selección de textos, dificultades de los alumnos, posible discontinuidad en la secuencia, abordaje de algunos contenidos
Contenidos	Conectores	
Estrategias de enseñanza		
Modelo didáctico		

Las docentes de primaria coinciden en que las dificultades para producir textos de los alumnos es uno de los obstáculos a la hora de abordar la EG y la EE. Declaran, además, que la gramática es un debe en la escuela (M1) o no es de su agrado (M2) y esto puede ser un obstáculo para su abordaje. En tanto, P1 manifiesta que la selección de textos es una tarea ardua que puede representar un obstáculo para la EG y la EE si el texto no es de calidad. Además, hace hincapié en que el trabajo en secuencias didácticas requiere de no romper la continuidad y esto puede representar un obstáculo si los alumnos no asisten asiduamente. La docente P2 solo hizo referencia al problema que puede generar el trabajo en secuencia de no profundizar en algunos contenidos. Por otro lado, la evidencia no mostró obstáculos en las otras subcategorías. Es por ello que se declaran vacías.

6.2 Análisis de las observaciones de los registros de las planificaciones

Como mencioné en § 5.3.2 los datos de las planificaciones surgen de la aplicación de un cuestionario, que se encuentra en el Apéndice 2. Las docentes registraron distintos aspectos de la planificación de dos meses, en los que están incluidas las visitas realizadas.

En esta sección analizo los datos obtenidos en función de las categorías de análisis propuestas: abordaje de la gramática, abordaje de la escritura y vínculo entre gramática y escritura. Las tres categorías están divididas, a su vez, en las siguientes subcategorías: frecuencia (recoge la asiduidad con la que se planea el trabajo con gramática y escritura), contenidos (reúne aquellos que son declarados por las docentes), actividades (describe las actividades que se planean realizar).

Los datos los presento organizados por categoría de análisis y por subsistema. De esta manera determino qué piensan hacer las docentes en relación con la EG y la EE y el vínculo entre ellas. Cada apartado se cierra con un resumen.

6.2.1 Planificaciones: abordaje de la gramática

Los datos volcados en el protocolo de observación revelan algunas características tenidas en cuenta por las docentes a la hora de planificar la tarea áulica. En el cuadro recojo los aspectos que luego analizo. La primera columna especifica la subcategoría. La segunda reúne las declaraciones de las docentes de primaria que, como ya he mencionado, planifican juntas y completaron el protocolo conjuntamente. Las dos últimas columnas recogen las declaraciones de cada docente de secundaria. Resalto con negrita los datos que muestran el vínculo EG-EE; estos datos se reiteran en el apartado § 6.2.3.

CUADRO 17. Datos de las planificaciones de la categoría Abordaje de la gramática

	M1 y M2	P1	P2
Frecuencia	Dos semanas al mes. Dos actividades semanales más tareas domiciliarias.	Dos semanas al mes. De una a dos clases cada actividad.	Tres semanas al mes. De una a tres horas de clase cada actividad.
Contenidos	Sustantivos, pronombres y conectores	Morfología, valores de la coma, familia de palabras	El verbo conjugado. Tiempos: presente y los pretéritos mencionados. El enunciado, el punto. La oración: el sujeto y el predicado. El sujeto expreso y el tácito. La concordancia.
Actividades	1. Identificación de conectores en un texto argumentativo. 2. Realización de cuadro con ejemplos de conectores según parte de la argumentación. 3. Sustantivos y pronombres.	Ejercicios de experimentación con palabras derivadas, parasintéticas y compuestas; actividades de reposición de comas de distinto valor (enumeradora, aclaradora, elíptica, y que separa conector), ejercicios de contrastación de formas entre uso de comas, paréntesis y rayas en incisos aclaradores, para distinguir sus efectos discursivos , trabajo con familias de palabras identificando morfema base, construcción de enumeraciones separadas por comas; búsqueda de significado etimológico de alguna palabra.	1) Reconocimiento de palabras que expresaran la noción de tiempo en el microrrelato <i>Sola y su alma</i> . 2) Reescritura del microrrelato utilizando solo el pretérito . 3) Preguntas de reflexión sobre la lengua: comparación de ambos textos, uso del presente para actualizar los hechos. Presentación sobre los verbos conjugados. 4) Observaciones sobre los pretéritos perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto y perfecto compuesto. 5) El uso del punto, reconocimiento de enunciados. Reescritura del texto <i>Sola y su alma</i> sin puntos, uso de elementos de enlace . Preguntas de reflexión sobre la lengua: comparación para observar efectos. 6) Texto <i>Cuento de espanto</i> . La oración, el sujeto y el predicado, el sujeto expreso y el sujeto tácito. Análisis sintáctico del microrrelato. Comparación con el texto anterior (<i>Sola y su alma</i>). Concordancia entre el sujeto y el núcleo del predicado.

La frecuencia de EG, según las declaraciones de las docentes de primaria, es de dos semanas al mes; en cada semana prevén, por lo menos, dos actividades. Los contenidos que se pretenden abordar están relacionados con morfosintaxis²⁶ (categorías de palabras) y con unidades del discurso (conectores). Las actividades que se planean realizar advierten un abordaje desde la gramática textual. Es posible inferir que el trabajo con los conectores se reduce a la identificación de aquellos que son discursivos, ya que las docentes

²⁶ Es bien sabido que las palabras son la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis.

mencionan la realización de un cuadro que relaciona los conectores con la parte de la argumentación.

Por otro lado, no hay evidencia que muestre cuál es el abordaje que se pretende dar con las categorías de palabras que mencionan. En la descripción de las actividades, solo se hace referencia a «sustantivos y pronombres». Esto podría indicar que se prevé un trabajo a partir de la morfosintaxis para establecer la relación que existe entre los pronombres y los referentes. Otra inferencia que puedo realizar, a partir de la evidencia, es que se pretenda abordar elementos cohesivos en un texto y se recurra a la identificación de estas dos categorías de palabras para reconocer recursos cohesivos.

En cuanto a los datos de secundaria, la frecuencia con la que pretenden abordar gramática es de dos a tres semanas al mes, en la que destinan de una a tres horas por actividad. Los contenidos que se pretenden abordar y las actividades que planean están relacionados con la gramática oracional y con las características del género con el que están trabajando.

6.2.2 Planificaciones: abordaje de la escritura

Presento los datos de las observaciones de las planificaciones en relación al abordaje de la escritura. El siguiente cuadro reúne lo que las docentes de primaria y por cada docente de secundaria declararon que van a hacer en relación con la escritura. Resalto con negrita los datos que muestran el vínculo EG-EE; estos datos se reiteran en el apartado § 6.2.3.

CUADRO 18. Datos de las planificaciones de la categoría Abordaje de la escritura

	M1 y M2	P1	P2
Frecuencia	Una semana al mes, 40 minutos diarios	Dos semanas al mes, dos horas de clase por cada trabajo y una clase más para la revisión y reescritura.	Tres semanas al mes, dos horas de clase para cada actividad.
Contenidos	Coherencia y cohesión	Sintaxis, puntuación, léxico	Ortografía, sintaxis
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> Lectura de textos modélicos. Identificación de partes del texto argumentativo (tesis/ argumentos/ conclusión). Comparación y análisis de argumentos. Escritura de carta para solicitar un permiso. Revisión y reescritura de una producción. 	<p>Actividad de escritura: Elaborar una noticia que lleve como título «Descubrieron nuevo cargamento ilegal de pez cebra en la triple frontera más peligrosa de la Amazonía»</p> <p>Pautas para la escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> Consultar una página web relacionada con la temática. Escribir un copete que amplíe el tema presentado en el título y que contenga una aclaración sobre dónde se ubica la triple frontera (elegir usar comas, rayas o paréntesis para insertar la aclaración, según el grado de aislamiento que se desee). Elaborar un primer párrafo con la información de quién, cuándo y cómo se intentó traficar los peces. Utilizar algunas de las palabras derivadas y parasintéticas ya trabajadas relacionadas con el ámbito delictivo. Escribir un segundo párrafo que trate sobre cuáles iban a ser los futuros lugares de venta de los peces, su precio y cuál fue el destino final de los peces incautados. Escribir la información del precio en forma de aclaración. Elaborar un tercer párrafo que informe sobre los rasgos particulares de los peces. Usar la coma enumeradora en el detalle de las características. 	<ol style="list-style-type: none"> Escritura espontánea de un cuento breve que genere intriga (máximo 60 palabras). Segunda versión del texto utilizando el tiempo presente (máximo 30 palabras). Tercera versión: ausencia de elementos de enlace, enunciados breves (uso excesivo del punto). Cuarta versión: cambiar sujetos expresos por sujetos tácitos (sujetos agentes que refieren a los personajes de sus microrrelatos). Quinta y última versión: libre. Pueden combinar versiones anteriores o elegir una. Luego, deben explicar por qué es la versión definitiva para «publicar», qué genera que las demás no y explicar si los recursos trabajados fueron significativos para sus producciones.

En primaria se dedica una semana al mes para las actividades de escritura; coincide con una de las semanas en la que se realiza el abordaje de la gramática. Los contenidos en los que se hace énfasis se relacionan con la superestructura del texto que abordan, es decir, hacen foco en la organización lingüística del texto. Las actividades que se describen no denotan progresión en la escritura. Por un lado, plantean el abordaje, desde la lectura, de

textos modélicos, sin especificar el tipo de actividades, y, por otro lado, dan cuenta de dos actividades de escritura, pero no hay datos que me permitan inferir de qué manera se realizará el abordaje en cada una de ellas. Además, tampoco encontré datos que den cuenta de qué género es el texto modélico, si se van a abordar las características de ese género y si coincide con el género que proponen en la consigna de escritura. La consigna de escritura es abierta; esto podría mostrar una concepción espontánea de la enseñanza de la escritura que tienen las docentes de primaria, así como también observar que entre lo que declaran y lo que declaran hacer hay una distancia, ya que en sus planificaciones no hay evidencia de progresión o secuenciación en la escritura. Por otro lado, la relación que tiene la consigna de escritura con las actividades precedentes está dada en las características de la macroestructura del tipo de texto con el que trabajan.

En secundaria planifican actividades de escritura con una frecuencia de dos a tres semanas al mes. Los contenidos y las actividades se relacionan con el género que están trabajando. Los datos me permiten afirmar que las actividades son constringidas a partir de las características del género y la propuesta de escritura contempla el género que pretenden abordar. La evidencia muestra que se planifican contenidos de sintaxis y morfosintaxis (tiempos verbales, sujeto, inciso oracional), ortografía (coma, punto), morfología (derivación y composición), léxico (campo léxico en relación con el género y el tema). Asimismo, se puede observar una secuenciación en la tarea y la previsión de escrituras intermedias, antes de la escritura final.

6.2.3 Planificaciones: vínculo EG-EE

De las observaciones de las planificaciones de las docentes relevo aquellas que presentan información sobre el vínculo EG-EE. El cuadro siguiente recoge evidencia de los cuadros anteriores (aquella que destaqué en negrita). Organizo la información desglosando la evidencia que tomé de las descripciones de las actividades de gramática, primero y, luego, las de escritura que dan cuenta del vínculo entre la enseñanza de ambas.

CUADRO 19. Datos de las planificaciones de la categoría Vínculo EG-EE

	M1 y M2	P1	P2
Declaraciones de actividades de gramática		ejercicios de contrastación de formas entre uso de comas, paréntesis y rayas en incisos aclaradores, para distinguir sus efectos discursivos,	Reescritura del microrrelato utilizando solo el pretérito. Reescritura del texto <i>Sola y su alma</i> sin puntos, uso de elementos de enlace.
		que contenga una aclaración sobre dónde se ubica la triple frontera (elegir usar comas, rayas o paréntesis para insertar la aclaración, según el grado de aislamiento que se desee).	Segunda versión del texto utilizando el tiempo presente
Declaraciones de actividades de escritura		Utilizar algunas de las palabras derivadas y parasintéticas ya trabajadas relacionadas con el ámbito delictivo.	ausencia de elementos de enlace, enunciados breves (uso excesivo del punto).
		Escribir la información del precio en forma de aclaración.	cambiar sujetos expresos por sujetos tácitos (sujetos agentes que refieren a los personajes de sus microrrelatos).
		Usar la coma enumeradora en el detalle de las características.	explicar si los recursos trabajados fueron significativos para sus producciones.

En primaria no hay evidencia explícita del vínculo EG-EE. En cambio, en secundaria se puede observar, en algunas declaraciones que realizaron al describir las actividades que piensan llevar adelante, un vínculo expreso.

En las descripciones de las actividades de gramática que hacen las docentes de secundaria se puede ver que contemplan instancias de escrituras intermedias y en las descripciones de las actividades de escritura se observa la incorporación de propuestas que contemplan recursos gramaticales. Se puede observar, también, que los contenidos que mencionan las docentes en estos casos se relacionan directamente con la gramática oracional.

6.3 Análisis de las observaciones de clases

En esta sección presento y analizo los datos obtenidos de las observaciones de clases. Se organiza en dos partes. En la primera, me detengo en la descripción de las clases y el análisis según las categorías establecidas. Estas categorías están divididas, a su vez, en tres subcategorías: actividades, consigna y contenidos. En la segunda, analizo la intervención áulica a través del método FIAC.

6.3.1 Observaciones de clases: descripción y análisis

Organizo aquí la información obtenida en la observación de las clases de las docentes de la muestra. Es así que divido este apartado en cuatro y presento primero la descripción de cada clase observada y, luego, el análisis en relación a las categorías y subcategorías propuestas.

Docente M1

La primera clase comenzó con el análisis de un artículo de divulgación científica²⁷ que argumenta sobre ventajas y desventajas de los videojuegos. Los alumnos tienen el texto en formato digital con diferentes marcas de colores: conectores, argumentos y lo que la docente determinó como contraargumentos.

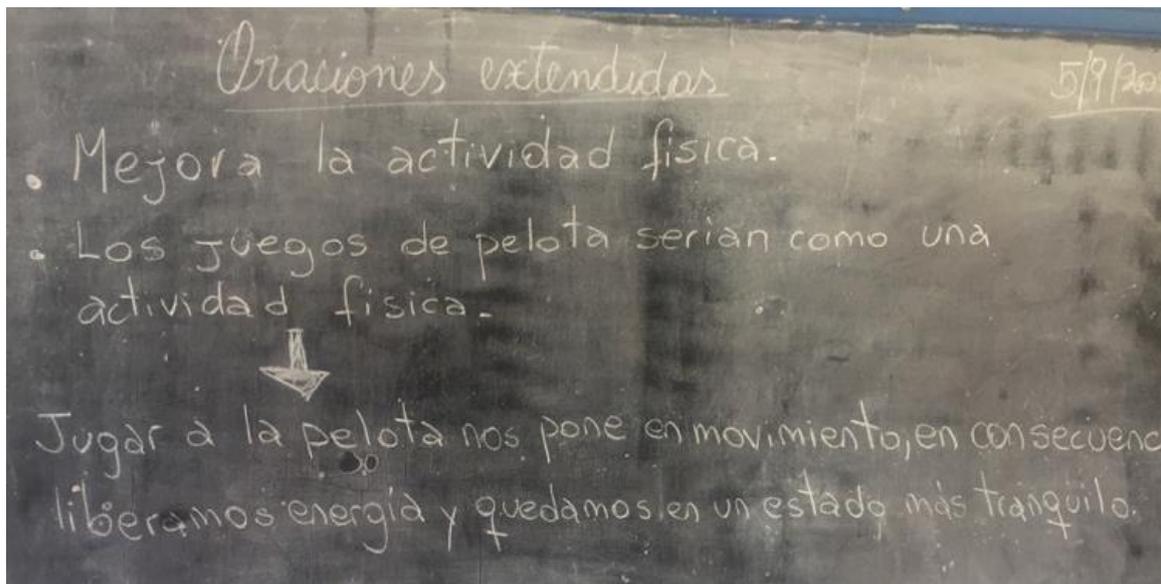
La clase se centra, luego, en cómo la argumentación es usada en actividades de la vida cotidiana. Se plantean ejemplos diversos en los que se tiene que argumentar. Después, se vuelve al texto para analizar la conclusión. Cinco minutos antes de terminar la clase, la docente dice oralmente la consigna de escritura. Los alumnos están organizados en grupos de trabajo. La consigna propone un trabajo individual.

La clase se centró en la identificación de argumentos y contraargumentos en situaciones plantadas *ad hoc*. No se observaron instancias de EG. La actividad de escritura se realizó al final de la clase y se limitó al planteo de la consigna. La textualización se realizó en otro momento.

La segunda clase que observé se realizó una semana después de la primera. Esta clase comienza con la lectura de uno de los textos elaborados la clase anterior y la consigna de enriquecer sintagmas nominales (SN) con adjetivos a partir del reconocimiento de sustantivos. A partir de dos oraciones, que la docente escribe en el pizarrón, en las que se trata el mismo tema, propone una forma de realización como se muestra en la imagen del pizarrón:

²⁷ No tuve acceso al texto, sin embargo se encuentra en línea. Aquí el link al texto: <https://n9.cl/s4age>.

FIGURA 3. Captura del pizarrón (M1)



Luego, la docente lee otra oración —«Puede sacar cosas malas de nosotros». La escribe en el pizarrón y realiza la consigna de manera oral. Los alumnos comienzan a trabajar en equipos con la consigna de «extender oraciones». El trabajo lo hacen de manera autónoma durante unos minutos y, luego, se realiza la puesta en común a partir de la lectura de algunos ejemplos. Presento el primer caso en el que se trabajó oralmente.

(42)²⁸ A2 —Los juegos en el patio nos pueden generar enojo, furias y hasta peleas y eso puede generar frustraciones.

M —¿Eso puede? Ahí va. A ver [la docente repite] «Los juegos en el patio nos pueden generar enojo...», pará, de vuelta.

A2 —Enojo, furias y hasta peleas.

M —«enojo, furias y hasta peleas y...» ¿Y?

A2 —y eso puede generar frustraciones.

M — «y eso puede generar frustraciones». Vieron que ahí hay una palabra que se repite dos veces en un enunciado corto que tenemos que buscar la forma...

A3 —de sustituirla...

M —De sustituirla.

A3 —Eso.

M —¿Qué palabra se repite dos veces?

Alumnos a coro —Generar.

M —Generar. Bueno a ver. ¿Cómo hacés para... buscar... un sinónimo o una frase corta que sustituya la palabra «generar» para que no se repita dos veces?

²⁸ Entre paréntesis rectos dentro del discurso agrego comentarios míos sobre alguna particularidad necesaria para entender lo que sucede en la clase.

A4 —Los juegos de pelota... Los juegos de pelota pueden sacar cosas malas de nosotros, en consecuencia podemos pelearnos e insultarnos, no poder jugar a la pelota o en el peor de los casos quedarnos sin recreo.

La docente continúa la clase con el planteo expuesto. Para cerrar, la docente describe lo que se ha realizado.

(43) M —Se dieron cuenta, ¿no?, uno, dos, tres, cuatro... [señala las palabras que están escritas en el pizarrón] ustedes las llevaron a una, dos, tres, cuatro... seis palabras, a un texto mucho más riquísimo que otra persona de afuera lo puede entender, porque les da un contexto, ¿sí?, de qué están hablando, más allá de que... «Puede sacar cosas malas de nosotros».

La clase se cierra con otro ejemplo en el que se trabaja con el mismo procedimiento.

El siguiente cuadro muestra los datos que se desprenden de las observaciones de las clases de la primera docente de primaria (M1). En él desglosa la evidencia de cada categoría de análisis en cada una de las clases observadas (1.^a, refiere a la primera clase y 2.^a, a la segunda). La primera columna explicita las categorías de análisis, la segunda las clases observadas, las últimas tres, las subcategorías de análisis.

CUADRO 20. Datos de observaciones de clases de M1

	Clase	Actividades	Consigna	Contenidos
Abordaje de la gramática	1. ^a			
	2. ^a	Identificar sustantivos.	¿De qué otra manera podríamos extender oraciones? ¿Identificando qué en esa oración? ¿Qué identificamos en una oración que podríamos extenderla, además de los conectores? Sustantivos, porque los sustantivos nos permiten enriquecer la oración ¿con qué? Con los adjetivos.	Conectores. Clases de palabras.
Abordaje de la escritura	1. ^a	Escribir argumentos a favor y en contra sobre juegos deportivos a la hora del recreo.	Voy a explicar lo que tienen que hacer. Escuchen, cosa que después no tengan que preguntar «¿Qué tengo que hacer?». Les voy a dar una hoja a cada uno y ustedes van a pensar «Juegos de pelota en el patio. Argumentos a favor de por qué sí, argumentos en contra de por qué no».	Estructura del texto argumentativo (tesis/ argumentos/ conclusión).
	2. ^a	Reescribir un enunciado.	Quiero llegar a que ustedes, por lo menos, planteen una idea, una extensión de un enunciado enriquecido que pueda ser, obviamente, mayor, más rico del que está en el pizarrón. Uno de los que hayan hecho ustedes.	
Vínculo entre gramática y escritura	1. ^a			
	2. ^a	Extender oraciones a partir de la identificación de SN Realizar la reescritura de sus producciones a partir de la identificación de sustantivos.	Vuelvan a leer el texto que escribieron. Fíjense, primero, si hay alguna falta de ortografía, si identificaron el sustantivo y si pueden enriquecerlo con adjetivos, tres, si pueden usar conectores, ¿sí?, para que esa oración sea extendida, tenga mayor riqueza.	Conectores. Clases de palabras.

En la primera clase de la docente M1 no hay evidencia de abordaje de gramática. En tanto, en la segunda clase hubo una actividad relacionada con la identificación de sustantivos para reescribir el SN y así extender oraciones. La docente plantea la consigna oralmente:

(44) ¿De qué otra manera podríamos extender oraciones? ¿Identificando qué en esa oración? ¿Qué identificamos en una oración que podríamos extenderla, además de los conectores? Sustantivos, porque los sustantivos nos permiten enriquecer la oración ¿con qué? Con los adjetivos.

De esta manera realiza la actividad de gramática a partir de la identificación. En la consigna se propone la «expansión de oraciones» a partir de la identificación de sustantivos.

En relación con la EE, es posible advertir actividades relacionadas con la macroestructura textual. A partir de la identificación de la estructura argumentativa (tesis/ argumentos/ conclusión) se le pide a los alumnos que escriban argumentos que serán usados luego para la elaboración de una carta de solicitud.

Tanto en el abordaje de nociones gramaticales como en el abordaje de la escritura y la lectura, no se encontraron evidencias sobre el manejo de las características del género textual con el que se trabajó. El abordaje del texto fue desde la perspectiva del tipo textual y de la actividad que se realiza (argumentar).

Docente M2

Las clases que observé de la docente M2 abordaron, principalmente, actividades de escritura. En la primera se estableció la consigna de escritura y en la segunda se realizó la revisión de una producción escrita.

La primera clase comienza con el análisis de un artículo de divulgación científica²⁹. Los alumnos tienen el texto en formato digital con algunos resaltados de diferentes colores que identificaban conectores, argumentos y lo que la docente identificó como contraargumentos. Los alumnos no contaban con las referencias de colores. La docente pide lectura en voz alta de cada párrafo a un alumno diferente. Al llegar al penúltimo párrafo realiza la siguiente pregunta en la que se identifica la referencia de los colores:

(45) M —La conclusión, el cierre. Vieron que en ese párrafo que leyó A1, ¿qué tengo? Los...

Alumnos a coro —Los argumentos.

M —Argumentos. Si están viendo el texto, si no lo van a ver después, cada... los argumentos a favor, ¿de qué color los resalté?

A3 —En verde.

M —En verde. ¿Y los que son en contra?

A3 — En rojo.

M —En rojo. Bien.

M —¿Qué es lo que está marcado en celeste, ahí?

²⁹ Se utiliza el mismo texto que en la clase de M1.

Alumnos a coro —Los conectores.

M —Los conectores, muy bien. Vieron que en el texto hay unas partes que están marcadas, bien diferenciadas. No siempre que yo voy a leer un texto argumentativo voy a, solo con mirarlo, identificar cada parte. Capaz que lo tengo que leer, lo tengo que analizar, para darme cuenta y ver. Como yo tengo coloreado acá. Yo no les puse las referencias para ver si ustedes se daban cuenta leyendo el texto qué color refería cada cosa. Vieron que utilicé siempre el amarillo para cuando presenta la tesis, para nombrar los videojuegos, utilicé el celeste para marcar los conectores, el rojo para los contraargumentos, el verde para los argumentos. Utilicé como un código. La idea no era dar los códigos a todos, porque yo ya sé si veo un color, entonces sé que estoy frente a un argumento, por ejemplo. La idea era que ustedes leyeran y pudieran darse cuenta cuáles eran los conectores, cuáles eran los argumentos.

A continuación, la docente comienza una serie de preguntas para determinar la idea principal del texto, la estructura, el tipo de argumentos a favor que se maneja y los argumentos en contra. Se hace referencia al vocabulario específico que aparece en el texto. También se ejemplifica, con otros temas, cómo se elaboran argumentos. Finalmente, la docente dice oralmente la consigna de escritura. La docente pide argumentos a favor sobre el tema que tienen que escribir. Los alumnos enumeran algunos argumentos. Luego, se pregunta sobre la tesis del texto:

(46) M —(...), si yo voy a hacer una carta para intentar convencer, a XXX y a XXX [la directora y la secretaria] en este caso, de que nos dejen hacer deportes, en la parte de tesis ¿qué voy a poner?... Tiene que aparecer la palabra *deportes*, porque tiene que ser general. Se acuerdan que... no podemos poner solo fútbol, es *deportes* porque tengo muchos dependiendo de quién quiera jugar, porque capaz que hay alguien, compañeras o compañeros, que quieren jugar al fútbol, pero hay otros que quieren jugar a otra cosa. Entonces, como tengo seleccionado acá [se refiere al texto] en amarillo la tesis, en mi texto ese amarillito sería «los deportes». No lo voy a marcar con amarillo. La tesis sería «los deportes en general». Entonces en la tesis yo voy a hablar que voy a hablar sobre ese tema. En argumentos, ¿qué voy a poner? En la parte de argumentos.

A1 —Los que dimos.

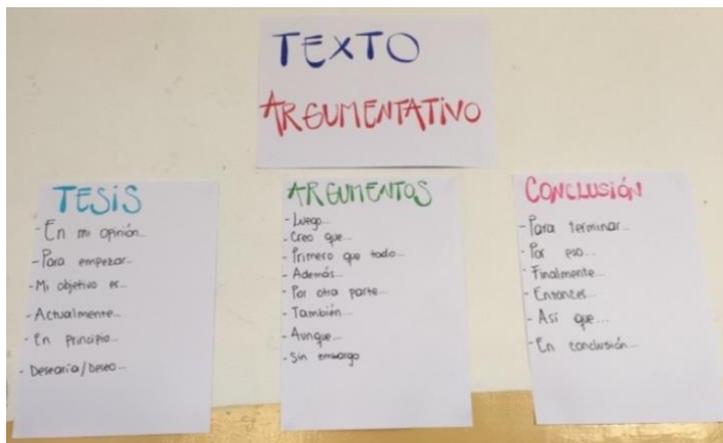
M —Todos los que dimos, pero ¿qué voy a usar para poner los argumentos?

Alumnos a coro —Conectores.

M —Conectores. Voy a usar **conectores**, [realiza una entonación especial], para que me quede todo ordenadito, divino, precioso, prolijito, y yo mire y se entienda, que no quede una cosa enganchada con la otra, ¿qué más? Doy todos mis argumentos, en este caso...

Cuando hace referencia a los conectores, la docente señala carteles en los que se encuentran ejemplos para cada parte del texto argumentativo. La imagen que se presenta a continuación ilustra lo que acabo de describir:

FIGURA 4. Cartel con conectores (M2)



Se termina de presentar la consigna de escritura con la referencia a otros aspectos de la escritura como la ortografía y la legibilidad. A partir de ese momento, los alumnos se organizan en cinco grupos. La docente recorre las mesas y hace algunas intervenciones. La tarea de escritura concluye con el timbre del recreo, pero es retomada en otra instancia.

Una semana después, visito la clase en la que se realiza la revisión de una de las producciones. La disposición de los alumnos es igual que en la clase anterior: sentados en duplas mirando al pizarrón. La docente tiene en sus manos la hoja con el texto que se pretendía reescribir. Lee una oración y, entre todos, piensan cómo reescribirla. En el pizarrón, una alumna (A1) escribe lo que los demás dictan según el acuerdo.

La clase continúa con la reescritura de esa oración y de las siguientes utilizando el mismo procedimiento. Los alumnos escuchan la lectura de la docente y, luego, se presenta la posibilidad de escribirlo de otra manera. Al final de la clase, la alumna que esta escribiendo en el pizarrón plantea un problema sintáctico que no es tomado por la docente ni por los compañeros. La alumna toma una decisión como muestra la desgrabación.

(47) M —«Fortalecería los vínculos» ¿entre quiénes?

Alumnos a coro —los compañeros.

M —Bien. «Fortalecería los vínculos entre los compañeros». Ahora lo leemos todo y nos fijamos.

A1 —¿Entre compañeros o entre **los** compañeros?

Nadie contesta a su pregunta. A1 decide escribir el sintagma con el artículo.

M —Bien. ¿Está listo? Bien.

A continuación, presento un cuadro con las evidencias de cada subcategoría (con las mismas características que el anterior). Tras él, analizo los datos.

CUADRO 21. Datos de observaciones de clases de M2

	Clase	Actividades	Consigna	Contenidos
Abordaje de la gramática	1. ^a	Identificación de conectores discursivos en las diferentes partes del texto.		Conectores discursivos
	2. ^a			
Abordaje de la escritura	1. ^a	Elaboración de una carta de solicitud dirigida a las autoridades de la escuela para solicitar permiso para realizar deportes en el patio a la hora del recreo.	Entonces, lo que yo quiero hacer ahora es que ustedes hagan un texto argumentativo en equipos, pero van a argumentar sobre algo que hace tiempo quieren hacer algunos compañeros y no están teniendo el apoyo de toda la clase, aunque todos lo tendrían que hacer. (...) Lo que yo quiero no es que ustedes hagan algo así como, a ver, fluano y mengano va a jugar a tal deporte... Yo quiero que ustedes armen una carta argumentando por qué es importante, o por qué ustedes consideran necesario tener, en esa media hora de recreo, acceso a jugar a algo, a algún deporte, sea fútbol, sea handbol, un bólebol o lo que sea.	
	2. ^a	Revisión y reescritura de una producción escrita.	Vamos a leer el texto que elaboró un compañero y vamos a mejorar la escritura.	
Vínculo entre gramática y escritura	1. ^a	Recomendaciones previas a la escritura.	M —¿Qué más voy a evaluar, además de los argumentos? A6 —La ortografía. M —La ortografía, ¿qué más, además de la ortografía? A5 —Los puntos, las comas... M —Bien. Signos de puntuación en general. No solo el punto y la coma, como decía XXX (A5), sino todos los signos, hay muchísimos más que los puedo usar en un texto argumentativo. Todos esos signos, donde sea el momento adecuado, donde yo considere que los puedo colocar, que yo vea el texto y le den una mejor organización, que organicen la idea, los puedo utilizar. No siempre es el punto y la coma, hay otros signos más que se pueden usar.	Signos de puntuación.
	2. ^a			

Los datos de las observaciones de las clases de la docente M2 dan cuenta del trabajo en escritura, de los contenidos abordados y de las consignas realizadas. En ambas clases se focaliza en escritura; en la primera en la elaboración de una carta de solicitud, en la segunda, la reescritura de una producción.

A partir de la lectura de un artículo de divulgación que argumenta sobre las desventajas y ventajas de los videojuegos, se les propone a los alumnos que realicen una carta de solicitud para hacer juegos de pelota en el patio. El foco está en la actividad de argumentar. Esto evidencia un abordaje de tipología textual y de la gramática textual. La consigna que se propone es abierta; en ella quedan expresos los parámetros de la situación comunicativa (emisor/destinatario/género).

(48) Yo quiero que ustedes armen una carta argumentando por qué es importante, o por qué ustedes consideran necesario tener, en esa media hora de recreo, acceso a jugar a algo.

La segunda clase se enfocó en el proceso de revisión de una producción y reescritura. La docente propone una actividad grupal en la que se reescribe una producción que realizaron unos alumnos en grupo; no se identifica la producción y, por lo tanto, no se produce un intercambio con los autores sobre su producción. Es a partir de la lectura que la docente hace (oración por oración) que se propone una forma diferente de decir. Si se observa el ejemplo:

(49) M —«Fortalecería los vínculos» ¿entre quiénes?

Alumnos a coro —los compañeros.

M —Bien. «Fortalecería los vínculos entre los compañeros». Ahora lo leemos todo y nos fijamos.

A1 —¿Entre compañeros o entre **los** compañeros?

Nadie contesta a su pregunta. A1 decide escribir el sintagma con el artículo.

Dos precisiones quiero destacar de este ejemplo. En primer lugar, la formulación de las preguntas no desencadena la reflexión metalingüística. Las preguntas directas, como muestro en el apartado siguiente (§ 6.3.2), llevan a una interacción inactiva de los alumnos, esto se ve en la respuesta a coro de los alumnos. En segundo lugar, la duda que presenta A1 no es tomada por la docente, no profundiza sobre la presencia o la ausencia del determinante en el sintagma nominal y la repercusión que puede llegar a tener. Es por eso que las evidencias de trabajo con gramática se reducen a algunas aclaraciones de puntuación y de uso de conectores que la docente realiza.

Finalmente, se pudo observar que el vínculo EG-EE es a partir de las recomendaciones que la docente realiza después de la consigna de escritura; se focaliza en signos de puntuación, ortografía, usos de conectores a través de expresiones tales como «Si yo voy a cambiar de idea, si necesito ir al otro párrafo, es el punto y aparte» o «Tienen la computadora en frente, porque diccionario, seguramente, no tienen, si tienen una duda de cómo se escribe una palabra, buscan en Google, ¿ta? Pongo la palabra y me dice cómo se escribe» o «Voy a usar **conectores**, [realiza una entonación especial], para que me quede todo ordenadito, divino, precioso, prolijito, y yo mire y se entienda, que no quede una cosa enganchada con la otra».

Docente P1

Las clases de la docente P1 que observé se inscribieron en una secuencia didáctica que incluía actividades de lectura, de escritura y de gramática. La primera clase se centró en el trabajo en gramática (uso de la coma en el inciso oracional) y la segunda, en escritura (proceso de revisión de producciones de los alumnos).

La primera clase comienza con un repaso sobre el análisis de una noticia³⁰. La docente realiza preguntas que permiten la reconstrucción de todo el texto. Se detiene en el copete, en el que habían identificado la presencia de comas y su función (aclaración). Analiza la oración y sus componentes para reflexionar sobre la función de esa aclaración. Continúa la clase con el reconocimiento de la aclaración y los signos de puntuación que se utilizan en la escritura: comas, rayas o paréntesis. El ejemplo 50 muestra una intervención que refleja la forma en que se abordó la identificación de los incisos oracionales.

(50) P —Una pregunta bastante difícil, porque ahí tenemos que pensar. ¿Por qué un elemento que iría al final, se dislocó y se colocó en el medio de una oración separado por comas, por supuesto? Allí XXX (A8), dale.

A8 —Para resaltarlo? (comienza afirmando, pero termina preguntando).

P —Resaltarlo, a ver, ¿por qué hay que resaltarlo? ¿Por qué será necesario resaltar? A ver (lee) *Según su creador, el japonés Takanori Shibata*.

La docente espera unos segundos y agrega:

P —¿Qué nos dice ese dato? A ver XXX (A15), a ver XXX (A16).

A16 —Que no lo dice... que lo dice su creador, que no lo dice el que lo está escribiendo. Eso sería.

P —Muy bien.

³⁰ El texto utilizado es de una noticia del portal *France24*. Aquí el link: <https://n9.cl/6lcztzf>

Luego, la docente reparte el material en el que está la consigna de trabajo. En la figura 5 muestro el material que la docente distribuyó en la clase. Allí se puede observar la consigna y el texto con el que se trabaja en este momento de la clase.

FIGURA 5. Consigna 1 de trabajo (P1)

FICHA 2 - Valores de la coma y morfología

1) Repone las comas faltantes en el texto: pinta con azul las dos comas aclaradoras y con rojo las comas que separan enumeraciones.

Paro un robot con forma de cachorro de foca de Groenlandia gorjea y bate las aletas cuando se lo acaricia parpadea cuando se encienden las luces abre los ojos ante un ruido fuerte y aúlla cuando se lo manipula con brusquedad o se lo sostiene cabeza abajo. Dos microprocesadores colocados bajo su piel artificial blanca adaptan su comportamiento sobre la base de la información que reciben docenas de sensores que captan el sonido la luz la temperatura y el tacto. Levanta la cabeza al oír su nombre un elogio y las palabras que escucha con frecuencia. Paro es parte de una camada de máquinas que a menudo son extrañas bastante primitivas y curiosamente irresistibles.

La puesta en común se realiza a partir de un par de lecturas en las que las pausas que realizaron los alumnos que leían representaban las comas. Luego de que todos llegan a un acuerdo sobre la resolución de la consigna, la docente propone la siguiente actividad para ser realizada como tarea domiciliaria. Presento a continuación la consigna de la tarea en cuestión.

FIGURA 6. Consigna 2 de trabajo (P1)

2) a) Completa este subtítulo de noticia que refiera a la alegría de Suárez por la donación del robot terapéutico a la fundación. En el texto utiliza la palabra rehabilitación o alguna de su familia (*rehabilitar, rehabilitado...*) y una aclaración sobre Luis Suárez. Encierra entre comas la aclaración.

ALEGRÍA DE SUÁREZ POR DONACIÓN EN LA PÉREZ SCREMINI

Luis Suárez.....

La segunda clase que observé se realizó un mes y medio después. Fue la clase de cierre de la secuencia de trabajo. En ella, se revisaban las producciones escritas que fueron andamiadas en las actividades que se propusieron en ese período de tiempo.

Si bien el foco estuvo puesto en expresión escrita, hubo instancias de trabajo en lectura y en gramática. La clase comienza con el repaso de unos contenidos gramaticales ya

abordados en clases anteriores (vocabulario/formación de palabras, en gramática y comprensión de la lectura³¹).

La consigna de trabajo está organizada en cinco puntos diferentes. En cada uno se les plantea una tarea puntual para cada parte del texto que tienen que producir de manera tal de, además de guiar la producción del texto, poner en juego los contenidos gramaticales trabajados.

FIGURA 7. Consigna 3 de trabajo (P1)

→ Elabora una noticia que lleve como título **DESCUBRIERON NUEVO CARGAMENTO ILEGAL DE PEZ CEBRA EN LA TRIPLE FRONTERA MÁS PELIGROSA DE LA AMAZONÍA.** Ten en cuenta las siguientes pautas:

- Consulta la página relacionada con la temática: <https://ojo-publico.com/1487/brasil-la-ruta-ilicita-de-un-pez-en-peligro-de-extincion>
- Escribe un copete que amplíe el tema presentado en el título y que contenga una aclaración sobre dónde se ubica la triple frontera peligrosa de la Amazonía. Elige usar comas, rayas o paréntesis para insertar la aclaración, según el grado de aislamiento que desees que tenga ese dato.
- Elabora un primer párrafo con la información de quién, cuándo y cómo se intentó traficar los peces. Utiliza algunas de estas palabras derivadas y parasintéticas ya trabajadas, relativas al ámbito delictivo: ILEGAL/ES- ILÍCITO/S – TRAFICANTES – DELICTIVO/S – APRISIONADO/S – AGRAVAR- CONTRABANDISTAS
- Escribe un segundo párrafo que trate sobre cuáles iban a ser los futuros lugares de venta de los peces, su precio, y cuál fue el destino final de los peces incautados. Escribe la información acerca del precio en forma de aclaración. Elige si utilizas comas, rayas o paréntesis.
- Por último, elabora un tercer párrafo que informe sobre los rasgos particulares de estos peces. Utiliza la coma enumeradora en el detalle de sus características.

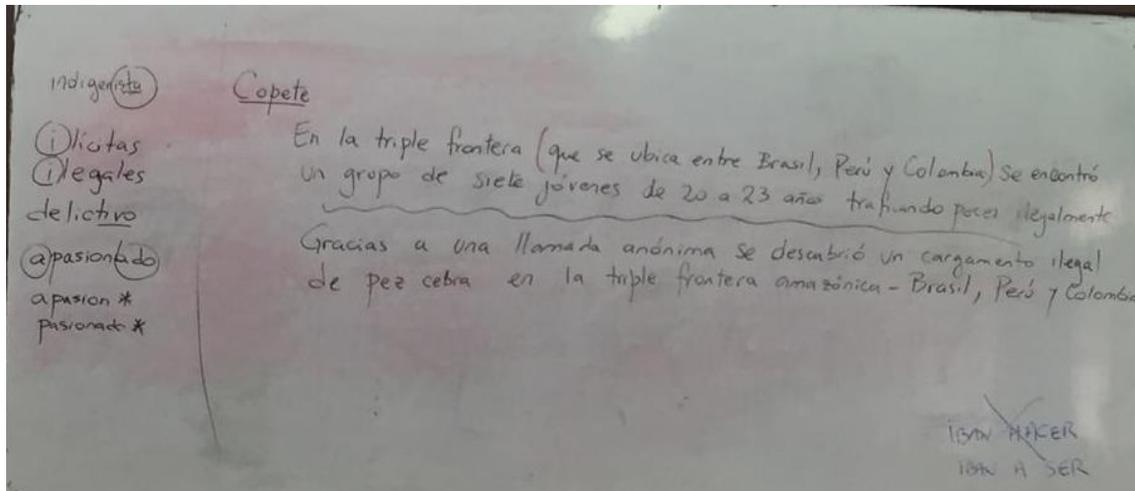
La clase comienza con un repaso sobre el texto trabajado (noticia). Se hace foco en formación de palabras. Se puede ver que la guía de la docente apunta a recordar razonamientos que ya se realizaron. Incluso, se retoman conceptos teóricos. En este punto no es posible observar el recorrido que se realizó para llegar a la conceptualización, sino que se ve de qué manera la docente retoma temas de clases anteriores y los vuelve a registrar antes de iniciar la propuesta del día.

En la parte lateral de la pizarra la docente registra cada caso que observan del texto. La docente selecciona aquellos que dan cuenta de fenómenos morfológicos diferentes. De esta

³¹ El repaso se hizo sobre una noticia del portal *Los Ángeles Time en español*. Aquí el link: <https://n9.cl/q7ku5>.

manera el registro que queda en la pizarra oficia de resumen. En la figura 8 muestro una captura de ese sector de la pizarra al final de la clase.

FIGURA 8. Pizarra (P1)



Luego de este repaso, la docente se centra en la tarea de escritura (ver consigna en la figura 7). Para ello, la docente retoma, de manera oral, la consigna de escritura. A partir de esto, la docente comienza a trabajar con algunas producciones. En primer lugar, se trabaja con la primera parte de la consigna que consistía en escribir el copete con una aclaración. Un alumno dicta su copete. La docente lo copia en el pizarrón y luego analiza cómo resolvió la consigna. El intercambio se centra en determinar cuál fue la intención que persiguió el alumno al usar paréntesis para presentar el inciso (ver ejemplo 51).

(51) P — Los demás, ¿hubieran usado paréntesis?

Alumnos a coro — Sí.

Uno dice que no.

P — Vos, ¿no estás de acuerdo?, ¿qué hubieras puesto?

A14 — Comas.

P — Comas, ¿por qué?

A14 — Porque es importante.

P — Es importante. No podría estar marginal. No tendría que estar aislado, porque te parece un dato importante para el lector. XXX (A15).

A15 — Porque en el título ya aparece «en la triple frontera más peligrosa de la amazonía».

P — El título, ¿pero no me especifica cuál es? Claro, pero no especifica cuál es, ¿no?, pero para vos no es tan relevante que se sepa cuál es ese dato, cuál es la triple frontera.

A1 — Yo lo pondría entre guiones.

P — Ahí tomamos las decisiones, ¿no? El emisor XXX (A15) decidió que no. Vos ¿qué dijiste, XXX (A1)?

A1 —Que yo lo pondría entre guiones.

P —Lo pondrías entre guiones, ¿por?

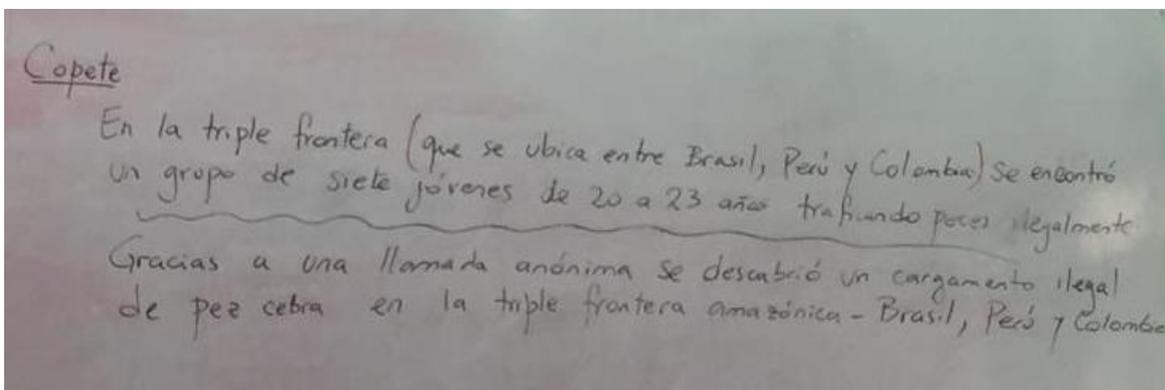
A1 —Porque no... para... ahh... entre paréntesis no creo que sea tan... menos importante y... también... o sea... entre guiones porque así te aclara bien dónde están...

P —De eso no hay duda, ¿no? El dato es aclarador, aclara dónde está. Y este es un camino intermedio, es un dato que no está tan aislado, sería el mismo caso de «y apasionado», el que vimos con la palabra *apasionado*, ¿no? Perfecto. Es una decisión, pero los tres signos ¿quedarían bien?

Alumnos a coro —Sí.

La clase continúa con un par de ejemplos de cada parte del texto y su análisis. Se discutió cada punto de la consigna a partir de los ejemplos que la docente copia en la pizarra.

FIGURA 9. Pizarra final (P1)



La figura 9 muestra los dos ejemplos que quedaron registrados en la pizarra. En ellos se puede ver dos presentaciones diferentes de incisos oracionales. La clase se cierra con la lectura de las otras partes del texto y la discusión oral sobre las pautas de la consigna.

Hasta aquí, describí las dos clases observadas. A continuación, presento el cuadro con los datos según las categorías y, luego, el análisis.

CUADRO 22. Datos de observaciones de clases de P1

	Clase	Actividades	Consigna	Contenidos
Abordaje de la gramática	1. ^a	Ejercitar a partir de un recurso gramatical trabajado.	Repone las comas faltantes en el texto: pinta con azul las dos comas aclaradoras y con rojo las comas que separan enumeraciones.	Valores de la coma: enumerativa, aclaratoria.
	2. ^a	Identificar el significado de una palabra a partir de su estructura morfológica	¿Qué significa «indigenista»? ¿Cómo está formada esa palabra?	Formación de palabras
Abordaje de la escritura	1. ^a			
	2. ^a	Revisar las producciones de los alumnos para determinar si se había cumplido la consigna.	Teníamos que elaborar un texto en base al título: <i>Descubrieron un nuevo cargamento ilegal de pez cebra en la triple frontera más peligrosa de la zona</i> . El copete. (...) Teníamos que escribir un copete que tuviera una aclaración al lector sobre cuáles eran los países de la triple frontera más peligrosa. (...) ¿Quién se anima a leer el copete?	
Vínculo entre gramática y escritura	1. ^a			
	2. ^a	Revisar cada parte del texto y explicar las decisiones tomadas.	P —¿Pusieron una coma ahí? ¿Y esa qué coma es? ¿Es la enumeradora? A16 —No. Aclaradora. P —Aclaradora. ¿Por qué no usaron paréntesis?	Valores de la coma, inciso oracional, revisión de la producción escrita

En la primera clase que observé el foco estuvo puesto en gramática. Se centró en la identificación de incisos oracionales y los signos de puntuación que se utilizan en la escritura para presentarlos. Las estrategias que la docente puso en funcionamiento para llevar adelante la clase implicaron la participación de los alumnos a partir de preguntas que incitaban la reflexión (*¿Por qué un elemento que iría al final, se dislocó y se colocó en el medio de una oración separado por comas, por supuesto?*), el registro en el pizarrón con marcas y referencias, a partir de las conclusiones a las que se arribaban, y una consigna de trabajo que fue presentada por escrito a cada uno de los estudiantes (*Repone las comas faltantes en el texto: pinta con azul las dos comas aclaradoras y con rojo las comas que separan enumeraciones*).

En la segunda clase hubo un abordaje del proceso de revisión de la escritura. La docente trabaja con las producciones que realizaron sus alumnos a partir de una consigna de trabajo que, previamente, fue entregada a cada uno. Las producciones fueron abordadas por partes, es decir, primero el copete, luego, párrafo a párrafo, y analizadas en función de lo que la consigna pedía. Se trabajaron temas gramaticales que habían sido abordados en las clases anteriores (función sintáctica del inciso oracional y puntuación), vinculados, directamente, a la producción escrita. En este sentido, la docente puso en práctica en la producción escrita de los alumnos los contenidos gramaticales trabajados; no solo desde la identificación, ya que habían sido solicitados en la consigna, sino que desde la justificación, puesto que los alumnos tuvieron que argumentar el porqué de su decisión.

Docente P2

La clase de la docente P2 se centró en contenidos gramaticales relacionados a la sintaxis (enunciado/oración y sujeto explícito/tácito). La propuesta está inmersa en una secuencia didáctica que incluye actividades de lectura, escritura y gramática.

La secuencia con la que están trabajando involucra la escritura del género microrrelato. Han trabajado las características principales y los alumnos han elaborado diferentes versiones de un microrrelato. En cada nueva versión, los alumnos van incluyendo los contenidos que se trabajan en clase.

La docente utiliza un recurso tecnológico que dinamiza la exposición del contenido. A partir de una presentación que proyecta en una pantalla sobre la pizarra, la docente expone el contenido gramatical y las consignas de trabajo. Los primeros ocho minutos de trabajo se centran en la explicación y distinción entre enunciado y oración. Se centra, este momento de la clase, en el reconocimiento y la identificación a partir del concepto teórico expuesto por la docente: las diferentes unidades sintácticas. Para ejemplificar utiliza una oración en la presentación y retira la pantalla. La oración queda proyectada sobre la pizarra y allí, después de preguntarles a los alumnos como maestro en el ejemplo, marca los componentes:

(52) P —(...) Anteriormente, yo estaba diciendo que la oración era una unidad de predicación, ¿no?, que se decía algo sobre otra cosa... Esos términos a veces no son tan correctos, pero para arrancar era lo mejor, pero que después había como definiciones más precisas, ¿ta? Entonces, en este caso vamos a tener, esto lo digo yo, una oración... un enunciado y una oración, podría pasar que dentro de un enunciado haya más de una oración, ¿ta?, si hay dos relaciones entre un sujeto y un predicado, pero en este caso, hay solo una, ¿ta?

Levanta la pantalla y queda, sobre la pizarra, el reflejo de la oración.

Sobre la pizarra, la docente pone los paréntesis.

P —Levantando la mano, y aunque esté mal no importa porque estamos recién arrancando con esto, ¿cuál es el sujeto y cuál es el predicado? Si, algunos que vimos anteriormente, que fue rápido y poco... XXX (A5).

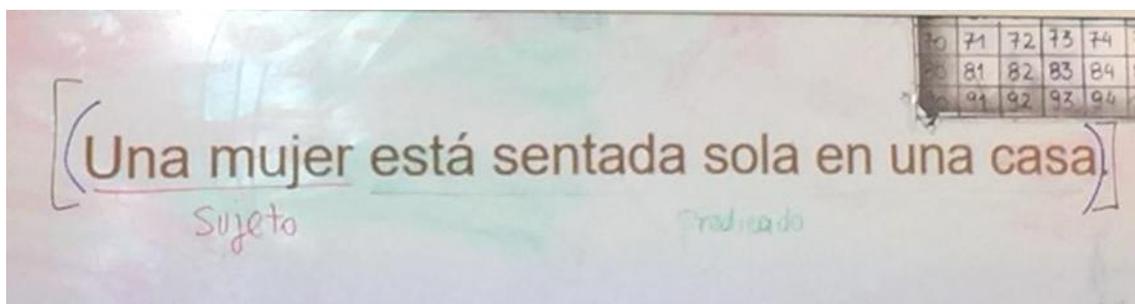
A5 —«Una mujer» es el sujeto y «está sentada» es el predicado.

P —Muy bien... sujeto... y acá...

Marca en la pizarra, con rojo y con verde, el sujeto y el predicado.

En la figura 10 se puede ver la pizarra con las marcas realizadas. Esta estrategia dinamiza la clase, ya que se evita el tiempo de escrituración del ejemplo. La optimización del tiempo y de los recursos permitió el abordaje de diferentes temáticas.

FIGURA 10. Pizarra (P2)



En la primera actividad se trabaja la comprensión del texto (microrrelato). La consigna se proyecta en la pantalla. Luego de una explicación, los alumnos trabajan autónomamente, mientras la docente recorre los lugares y contesta algunas preguntas. La puesta en común se realiza sin hacer registro en la pizarra.

A continuación, se presenta la segunda consigna de trabajo (como muestro en la figura 11) en la que los alumnos ponen en juego los contenidos abordados en la clase. La docente dispone de unos minutos para la realización de la actividad. Los alumnos trabajan en las mesas y la docente las recorre y realiza algunos comentarios; luego se hace la puesta en común.

FIGURA 11. Consigna (P2)

CUENTO DE ESPANTO

Violó la cripta a medianoche. Halló su propio cadáver en el sarcófago.

José Emilio Pacheco

- 1) ¿Qué palabras o grupo de palabras podríamos poner antes del verbo “halló”?
 - a. Los jóvenes
 - b. Una mujer
 - c. Las hermanas
 - d. Tomás
- 2) ¿Por qué algunas opciones quedan descartadas?
- 3) ¿Por qué razones no se expresará por escrito el nombre del personaje ni se brindarán características de este?

Hasta aquí la descripción de la clase de la docente P2. A continuación, presento primero el cuadro con los datos organizados en las categorías y subcategorías, luego, el análisis.

CUADRO 23. Datos de observaciones de clases de P2

	Clase	Actividades	Consigna	Contenidos
Abordaje de la gramática	1. ^a	Reconocer el sujeto tácito en oraciones.	1. ¿Qué palabras o grupo de palabras podríamos poner antes del verbo <i>halló</i> ? a. Los jóvenes. b. Una mujer. c. Las hermanas. d. Tomás. 2. ¿Por qué algunas opciones quedan descartadas? 3. ¿Por qué razones no se expresará por escrito el nombre del personaje ni se brindarán características de este?	Enunciado y oración. Sujeto y predicado. Sujeto tácito y explícito.
Abordaje de la escritura	1. ^a	Escribir el título de un microrrelato.	Ustedes van a tener que ponerle un título para aportar información, que no se diga, explícitamente en el texto, que no está escrita, ¿ta?, pero que se pueda inferir, se pueda interpretar.	
Vínculo entre gramática y escritura	1. ^a			

En esta clase se avanzó en la identificación de la concordancia entre sujeto y verbo. Las actividades que realizaron pusieron en práctica el contenido que primero fue expuesto por la docente. La clase se centró en actividades de gramática. Tuvo, también, algunos momentos de lectura y otros, menos, de escritura que consistieron en un ejercicio puntual que puso en

juego la realización de inferencias textuales. La tarea que queda planteada es escribir la última versión de su microrrelato.

El vínculo EG-EE no se observó en la clase. La relación entre los contenidos gramaticales abordados y la propuesta de escritura está hecha en la planificación; sin embargo, en la clase no hay evidencia de esta relación desde la reflexión, sino que se vio, solamente, desde la identificación.

6.3.2 Esquemas del método FIAC

La desgrabación de las clases me permitió analizarlas según la adaptación del método FIAC (descrito en § 5.3.3.1). En este apartado, presento el análisis de su aplicación a partir de cuadros y gráficas. Este análisis brinda algunos datos que permiten describir la interacción en el abordaje de la EG y de la EE (objetivo específico 3). Los datos se presentan bajo tres formas: esquema de intervención, gráfica de intervención docente y gráfica de intervención de los alumnos. Antes de explicar cómo se leen estos esquemas y gráficas, es necesario presentar las referencias de los códigos del método FIAC que se utilizaron para analizar las intervenciones áulicas.

El cuadro 24, además de identificar estos códigos, presenta colores que son los que manifiestan el tipo de intervención tanto del docente como de los alumnos. Esta referencia cromática se expresa en las gráficas y permite una lectura más ágil.

CUADRO 24. Categorías de análisis de FIAC (adaptación propia)

Docente (D) Intervención directa (dir)	1	Explica o expone
	2	Ejemplifica
	3	Da instrucciones
	4	Hace preguntas directas
	5	Repite lo que los alumnos dicen
Docente Intervención indirecta (indir)	6	Parafrasea las respuestas de los alumnos
	7	Responde preguntas directas
	8	Toma las preguntas de los alumnos e inicia un intercambio
	9	Guía la discusión
Alumno (A) (inactiva/I)	10	Escucha
	11	Responde preguntas directas
Alumno (A) (activa/A)	12	Hace preguntas
	13	Interactúa con compañeros
Foco		Foco en gramática
		Foco en escritura
		Foco en lectura
		Foco en otro tema

Presentadas las referencias, resta explicar cómo se presentan los datos en el análisis. En primer lugar, se muestra el esquema de intervención con los códigos en tres momentos de

la clase (inicio, medio y final) que abarcan 10 minutos consecutivos cada uno. Los códigos numéricos dan cuenta del tipo de intervención de la docente arriba y de los alumnos abajo y los focos se representan con los colores que se establecieron en el cuadro 24. En segundo lugar, la gráfica de intervención docente muestra, con los matices de gris, cuán directa o indirecta fue su intervención; en el eje de las ordenadas se encuentran los códigos de intervención y en el de las abscisas, el tiempo en minutos. En tercer lugar, la gráfica de intervención de los alumnos representa, con matices salmón, cuán activa o inactiva fue su intervención; los ejes de ordenadas y abscisas siguen el mismo criterio anterior.

Docente M1

La primera clase de la docente M1 se describe en el siguiente esquema de intervención. Hubo dos instancias claramente identificadas en que el foco estuvo en lectura (azul), un último momento en que se focaliza escritura (amarillo) y en el resto de la clase el foco estuvo en otros temas que no están relacionados con la investigación (blanco). No hay evidencia de trabajo con gramática.

TABLA 1. Esquema de intervención clase 1 (M1)

Docente Inicio	1-4	1-7	1-7	1-4	8	4	4-8	1	1-4	1
	Alumno 11	12	12	11	13	11-13	11-13	10	11	10
Docente Medio	4-6	4-6	1-4	1-4	1-4	8-9	9	4-8	4	4
	Alumno 11	11	11	11	11	13	13	13	11	11
Docente Final	4-5	4	6	4	4	4	1	5	4	1
	Alumno 11	13	13	11	11	11	10	13	11	10

La intervención docente pasó por instancias de un modo directo a uno indirecto. Muestra una fluctuación de los modos de intervención que se refleja, también, en la intervención de los alumnos. Las figuras 12 y 13 dan cuenta de estas intervenciones. Para leer las gráficas es necesario reparar en los sectores en los que aparecen las marcas; cuanto más arriba se encuentren más indirecta es la intervención del docente y más activa la de los alumnos.

FIGURA 12. Gráfica de intervención docente clase 1 (M1)

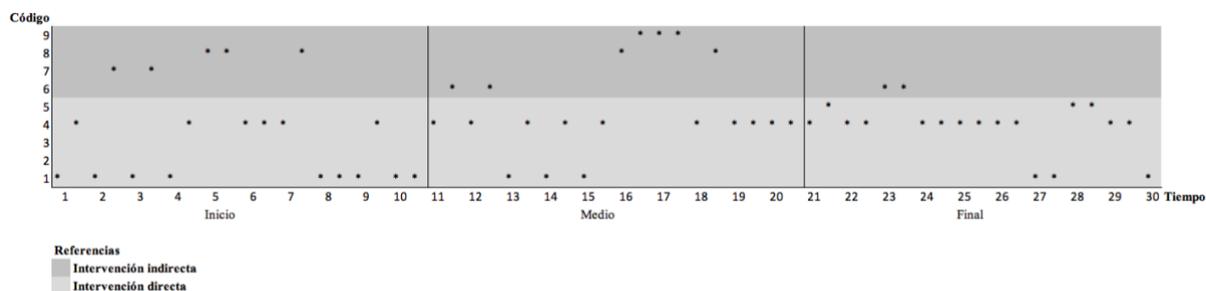
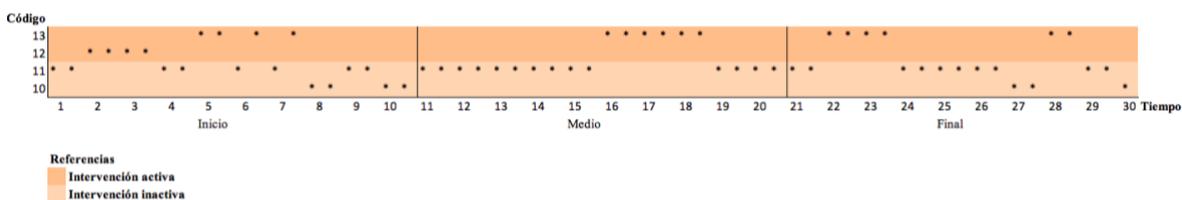


FIGURA 13. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (M1)



Se puede observar que la intervención docente tiene momentos en los que se posiciona en los polos opuestos (directa/indirecta), pero la mayor parte de la clase estuvo en el centro. Esto se refleja directamente en la intervención de los alumnos (activa/inactiva) que presenta un comportamiento similar.

En la segunda clase de la docente M1 el foco estuvo en escritura (amarillo) y gramática (verde). El esquema de intervención que presento a continuación muestra los tres momentos analizados de la clase con los códigos de intervención de la docente y de los alumnos.

TABLA 2. Esquema de intervención clase 2 (M1)

Docente Inicio	4	3	3					9
	Alumno	11	10	10	10	13	13	13
Docente Medio	9	9	3-9	7-8	7-8	7-8	4	4
	Alumno	13	13	12-13	12-13	12-13	12-13	11
Docente Final	4	2-4	2	1-4	1	4-5	1	1
	Alumno	11	10-11	10	10-11	13	13	10

Como en la anterior, en esta clase la intervención docente pasó por los dos polos: directa e indirecta. Hubo un lapso de tiempo al inicio en el que la docente no participó de la actividad. Los alumnos trabajaron de manera autónoma en equipos, mientras que la docente realizaba tareas administrativas. Las siguientes gráficas ilustran la fluctuación de intervención de la docente y de los alumnos, respectivamente.

FIGURA 14. Gráfica de intervención docente clase 2 (M1)

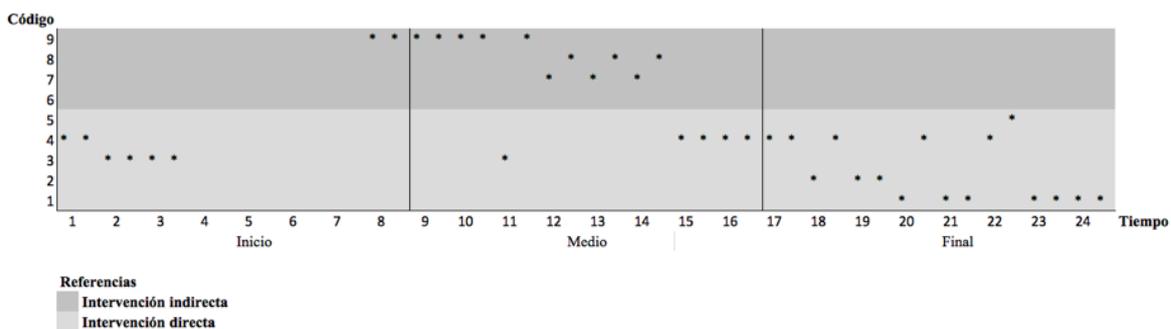
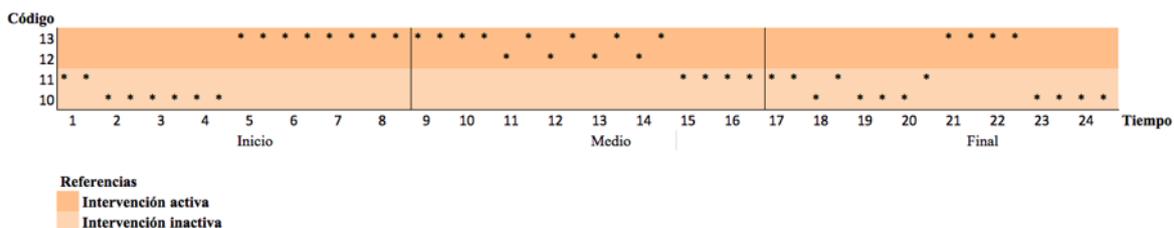


FIGURA 15. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (M1)



De estos comportamientos se puede decir que la clase no es de corte tradicional, según la clasificación de Fontich y Birello (2015). La docente M1 propone un tipo de intervención activa de sus alumnos. En lo que tiene que ver con los focos que se realizaron, en la primera se observa que el 30 % de la clase fue destinada a lectura; el 3 %, a escritura y el 67 %, a otras actividades y en la segunda clase la cuarta parte fue destinada a gramática y el resto (75 %), a escritura.

Docente M2

En la primera clase de la docente M2 predominó la lectura (azul) por sobre las otras actividades. Asimismo, se puede ver que hay momentos bien identificados en los que se hizo foco en escritura (amarillo) y en gramática (verde). El siguiente esquema presenta los tres momentos de la clase (inicio, medio y final) con los códigos numéricos y de color que dan cuenta de los focos y los tipos de intervención.

TABLA 3. Esquema de intervención clase 1 (M2)

Docente	1	3-5	4-5	4-5	1	4	1-4	1-4	1-4-8	1
Inicio										
Alumno	10	11	11	11	10	11	11	11	11	10
Docente	1-4-8	1	1	1	1	1	7	1	1	1-4
Medio										
Alumno	10-11	10	10	10	10	10	12	10	10	11
Docente	4-5	1-4	1-4	1-4	1-4	1	1	1	1	1
Final										
Alumno	10	11	11	11	11	10	10	10	10	13

En cuanto al tipo de intervenciones, los esquemas muestran una participación mayormente inactiva de los alumnos y una propuesta directa de parte de la docente. La clase se caracterizó por las preguntas directas de la docente y las respuestas de los alumnos. Las gráficas que presento a continuación delatan lo descripto. Repárese que las marcas se encuentran, en su gran mayoría, en la parte inferior de la gráfica.

FIGURA 16. Gráfica de intervención docente clase 1 (M2)

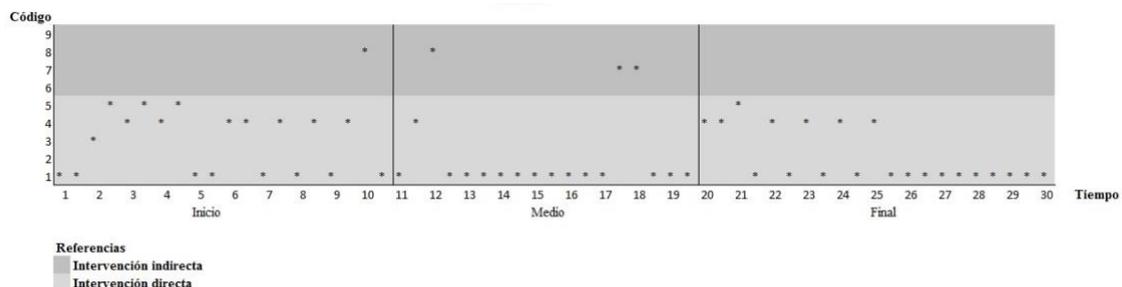
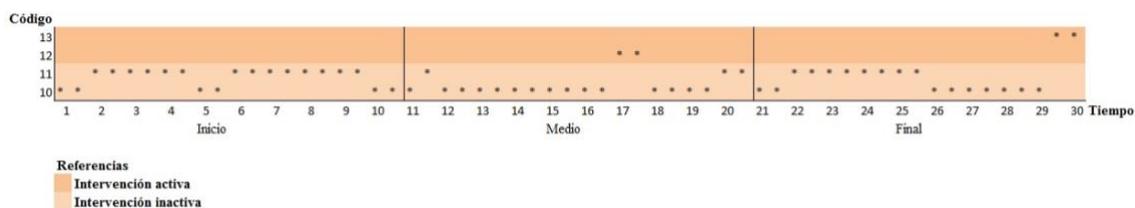


FIGURA 17. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (M2)



En la segunda clase lo que se pudo observar fue un abordaje exclusivo en escritura (amarillo). La clase se desarrolló en su totalidad en torno a la actividad de escritura como se describió en el apartado anterior (§ 6.3.1). En el siguiente esquema se propone el análisis según el método FIAC. A través de los códigos de color y los numéricos se describe la clase.

TABLA 4. Esquema de intervención clase 2 (M2)

Docente	1-4	1	3-4	1-4	1	3-4	3-4	1-4
	Inicio							
Alumno	10	10	10	11	10	11	11	11
Docente	4	8-4	4	1-4	1-4	1	4	4
	Medio							
Alumno	11	11	11	11	11	10	11	11
Docente	1	4	1	4	4	1-4	4	
	Final							
Alumno	10	11	10	11	11	11	11	

El tipo de intervención en esta clase fue muy similar al de la anterior. El de la docente fue básicamente directo y el de los alumnos, inactivo. Las gráficas que se presentan a continuación dan cuenta de lo antedicho.

FIGURA 18. Gráfica de intervención docente clase 2 (M2)

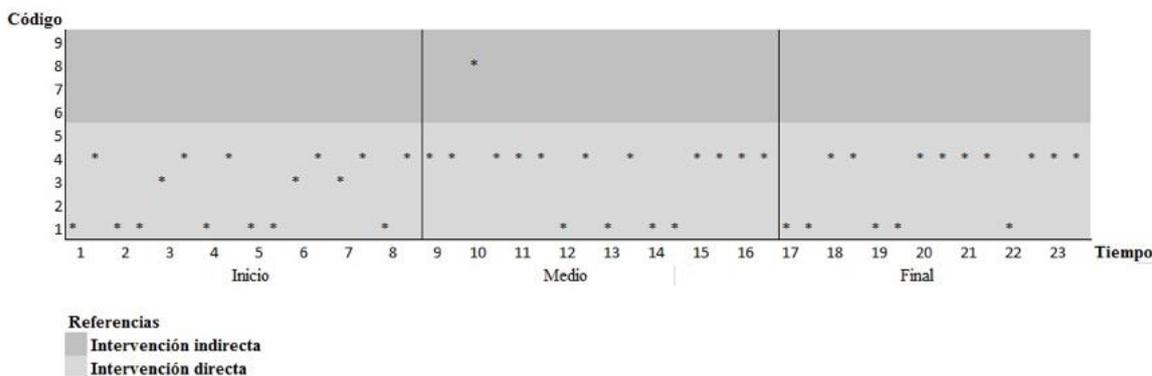
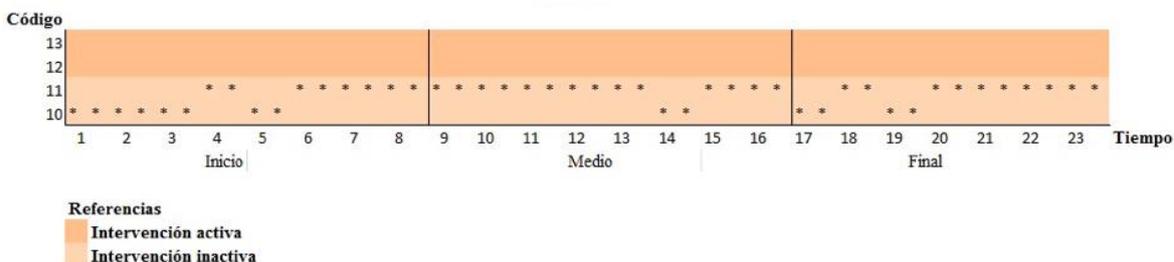


FIGURA 19. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (M2)



La intervención docente de la docente M2 fue esencialmente directa, así como inactiva de los alumnos. Esto delata una clase del tipo tradicional según la clasificación de Fontich y Birello (2015). En lo que refiere a los focos, se observa que en la primera clase la mitad (50 %) estuvo dedicada a la lectura, el 27 %, a escritura, el 10 % a gramática y el 13 % a otras actividades. Esto muestra el intento de vincular la enseñanza de la escritura y de la gramática, así como también el vínculo de estas con la lectura. En la segunda, en cambio, el foco fue exclusivo en escritura (100 %).

Docente P1

Por su parte, la docente P1 trabajó principalmente gramática (verde). Hay dos momentos al inicio de la clase, bien definidos, en los que hace foco en lectura (azul). Presento a continuación el esquema que ilustra lo antdicho, además de presentar los códigos numéricos que dan cuenta del tipo de intervención tanto de la docente como de los alumnos.

TABLA 5. Esquema de intervención clase 1 (P1)

Docente Inicio	4	1-4	4-8	4-1	1-4	4	4-1	4-2	4-1	1
	11	11	11	11	11	11	11	11	11	10
Docente Medio	9-1	3	3	4-1	4	4-9	4	1	1	1
	13	10	10	11	11	11	11	10	10	10
Docente Final	3	1	1	3	4	4-8	9	9	4	1
	10	10	10	10	11	11-12	12	12	11	10

En lo que refiere al tipo de intervención, la clase estuvo en el término medio entre una intervención directa e indirecta, por parte de la docente, y activa e inactiva por parte de los alumnos. Esto ubica la clase en el borde entre una práctica tradicional y una buena práctica según la clasificación de Fontich y Birello (2015). Sin embargo, los momentos de intervención activa de los alumnos manifiestan un alto grado de reflexión metalingüística, así como también los momentos de intervención indirecta de la docente dan cuenta de la puesta en práctica de estrategias que la fomentan. Las figuras que se muestran a continuación describen gráficamente lo antedicho: en la primera se describe la intervención docente y en la segunda, la de los alumnos.

FIGURA 20. Gráfica de intervención docente clase 1 (P1)

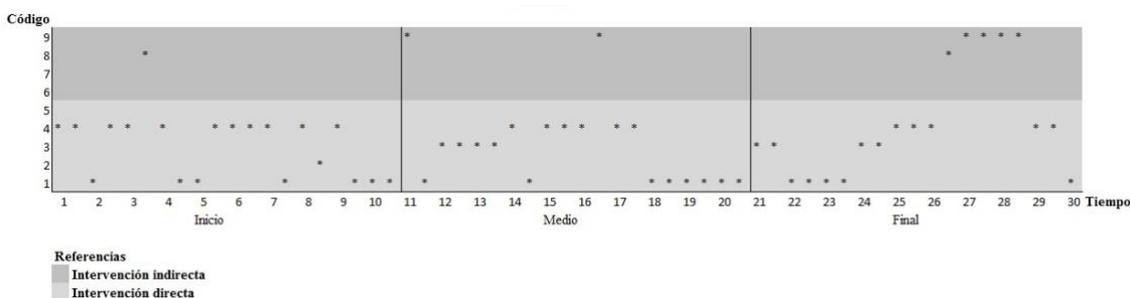
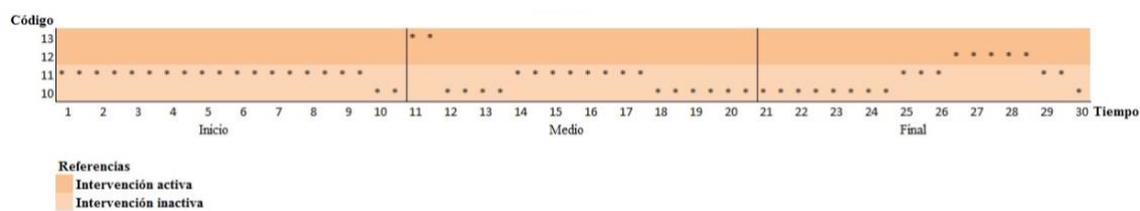


FIGURA 21. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (P1)



En la segunda clase de la docente P1 se puede ver el abordaje de gramática (verde), lectura (azul) y escritura (amarillo). La predominancia está en escritura como lo muestra el esquema que presento a continuación.

TABLA 6. Esquema de intervención clase 2 (P1)

Docente Inicio	4-8	4	4	4	4	4	4-2	1-4	1-4	1-8
	Alumno	11	11	11	11	11	11	10-11	10-11	10-11
Docente Medio	4	1-8	8-4	8	4	4	4	4	1-4	4-1
	Alumno	11	11-13	12-13	11	11	11	11	10-11	11
Docente Final	5	4	4	4	8-4	5	5	5-4	4-5	5
	Alumno	11	11	11	11	11	11	11	11	11

El tipo de intervención en esta clase fue similar al de la clase anterior. Se puede ver un predominio de intervención directa por parte de la docente con algunos momentos significativos de intervención indirecta. En cuanto al tipo de intervención de los alumnos se puede observar una constante del tipo inactivo. Las gráficas que se presentan a continuación ilustran lo antedicho.

FIGURA 22. Gráfica de intervención docente clase 2 (P1)

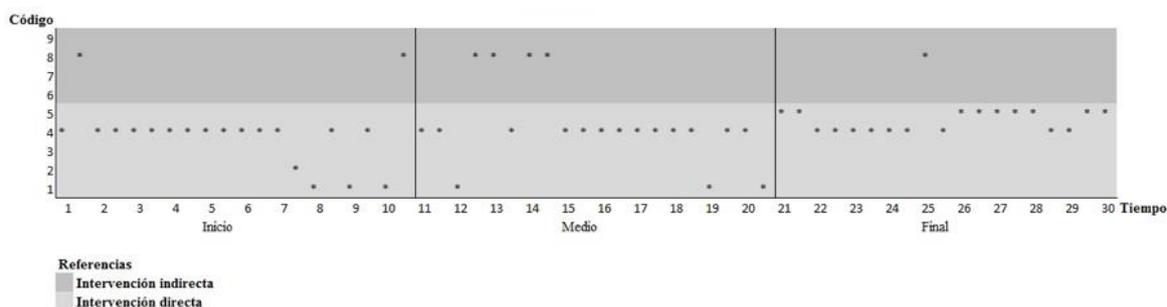
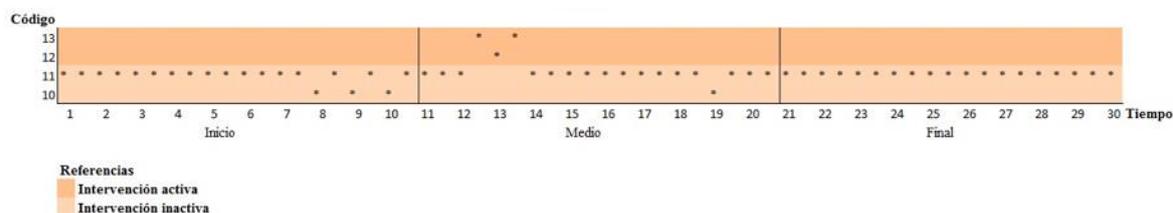


FIGURA 23. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (P2)



En la primera clase de la docente P1 predominó el trabajo en gramática (83 %) y se observó, sobre todo al inicio, un abordaje en lectura (17 %). El abordaje de escritura quedó relegado a tareas domiciliarias. Si bien no se observó el vínculo EG-EE en esta clase en particular, se puede afirmar que el vínculo está dado en la planificación de la secuencia de trabajo.

En la segunda clase, en cambio, el foco estuvo en escritura (63 %) y hubo un 17 % de lectura y un 20 % de gramática. El tipo de intervención docente fue similar en ambas clases, más centrada en el directo de la docente y el inactivo de los alumnos, aunque hubo momentos de intervención inversa en ambos casos.

Docente P2

La docente P2 hizo foco en gramática (verde). Se apoyó, principalmente, en lectura (azul) para trabajarla, aunque se ve un momento en el que la escritura (amarillo) tuvo su lugar. El esquema que presento a continuación da cuenta de lo antedicho y de los tipos de intervención que hubo, tanto de la docente como de los alumnos.

TABLA 7. Esquema de intervención clase 1 (P2)

Docente Inicio	1-4	1	1-4	1	1	1	1-4	1-4	1-2	1-3
	Alumno	10-11	10	10-11	10	10	10	10-11	10-11	10
Docente Medio	1-4	3	1	4	8	3	3	5	5	1-8
	Alumno	10-11	10	10-12	11-13	10-13	10	10	11	11
Docente Final	3	3-1	4-8	9	4-8	4	1	1-4	1	
	Alumno	10	10-12	10-13	13	11	11	10	10-11	13

La manera de interactuar en la clase osciló entre un estilo directo e indirecto por parte de la docente y una participación activa e inactiva de los alumnos. Los momentos en los que se polarizó esta fluctuación denotan una clase que puede clasificarse como buena práctica, aunque con matices de tradicional, sobre todo al inicio. Las gráficas muestran los momentos en que esta fluctuación se manifestó en la clase.

FIGURA 24. Gráfica de intervención docente clase 1 (P2)

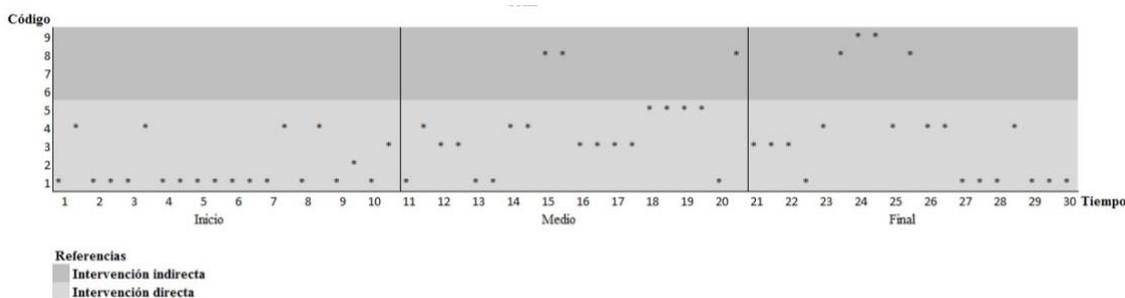
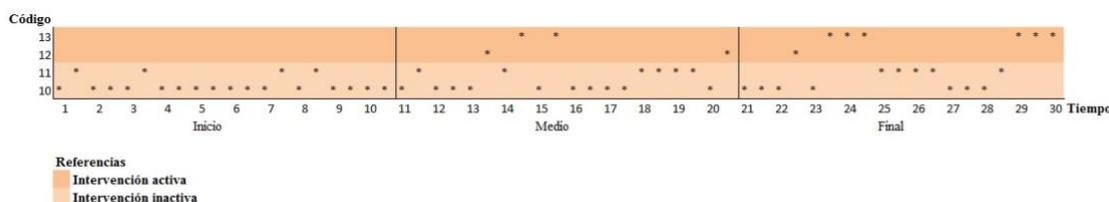


FIGURA 25. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (P2)



En la clase de la docente P2, si bien predominó la gramática (59 %), mostró una interacción entre lectura (31 %) y escritura (7 %). Al igual que la docente P1, la clase estaba dentro de una secuencia de trabajo que incluye las tres áreas mencionadas. La propuesta de escritura está escalonada en diferentes instancias. Aunque en la clase observada no se pudo ver ninguna, se puede afirmar que el vínculo EG-EE es fuerte.

6.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo presenté los datos obtenidos de los dispositivos metodológicos aplicados en el trabajo de campo. Los instrumentos utilizados fueron tres: entrevista semiestructurada, observación de los registros de planificación y observación de clases. La información se presentó en función de los datos obtenidos en los instrumentos mencionados y organizada por subsistema y por categoría.

De las entrevistas se obtuvo información relevante para describir el sistema de CRS de las docentes. De esta manera se puede tener una idea de lo que las docentes piensan³² sobre la EG y de la EE. De la observación de los registros de planificación se puede ver qué piensan hacer las docentes en sus clases y de la observación de las clases, lo que efectivamente hacen.

³² Recuérdese nota 6: Si bien la bibliografía especializada refiere a lo que los docentes *saben, piensan y creen*, es bien sabido que solo es posible conocer lo que los docentes *declaran* saber, pensar y creer. No obstante ello, por comodidad expositiva, en esta tesis utilizo estos términos salvedad mediante.

En el siguiente cuadro presento el resumen que conglomerar todas las síntesis de las cuatro categorías y las subcategorías de análisis de los datos de las entrevistas. Tras él, realizo el análisis.

CUADRO 25. Resumen del análisis de Entrevista a docentes

		Foco	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Modelo didáctico
Abordaje de la gramática	M	Texto como pretexto para enseñar Identificación	Conectores, clase de palabras	Motivación en el alumno Transmisión y ejercitación	EC
	P	Características propias del género Vinculación del género con los contenidos gramaticales	Estructuras sintácticas propias del género Oración Verbo (tiempos verbales) Léxico Morfosintaxis	Secuencias didácticas Centro en el género textual	
Abordaje de la escritura	M	Consignas atractivas y motivadoras para el alumno Procesos de escritura: preescritura, escritura y reescritura		Anonimato en la revisión de las producciones	EC
	P	Consignas andamiadas y relacionadas al género	Elementos de la situación comunicativa y otros propios del género Utilización de recursos enseñados	Secuencias didácticas Escrituras intermedias	ISD
Vínculo entre gramática y escritura	M				
	P	Integrada la gramática y la escritura	Propios del género	Secuencia didáctica	ISD
Obstáculos declarados	M	Distancia de los docentes respecto de la gramática Dificultades de los alumnos para producir textos	Conectores		
	P	Selección de textos, dificultades de los alumnos, posible discontinuidad en la secuencia			

El análisis de los datos de **las entrevistas** da cuenta de lo que las docentes de primaria y de secundaria manifiestan respecto de EG y de la EE. De las entrevistas a las docentes de primaria no surgieron datos que evidencien un vínculo EG-EE. En cambio, de las entrevistas a las docentes de secundaria surge que las docentes consideran que existe una interrelación entre ambas. Se puede observar que los datos de las primeras categorías —abordaje de la gramática y abordaje de la escritura— concuerdan con los recabados en la tercera —vínculo entre la gramática y la escritura—.

Es a partir de las declaraciones sobre el foco y sobre los contenidos que se privilegian que puedo inferir que para las docentes de primaria el texto es un pretexto para enseñar gramática, mientras que para las docentes de secundaria las características propias del género son las que determinan el abordaje de la gramática. Por otro lado, las estrategias de enseñanza que ponen en juego las docentes de primaria están supeditadas a la motivación o a las inquietudes de los alumnos. Las docentes de secundaria focalizan en la organización procesual a partir de secuencias didácticas. El EC es el modelo didáctico que subyace en las declaraciones de las docentes de primaria; en el caso de las docentes de secundaria, no hay evidencia en esta subcategoría, ya que dicen adscribir al ISD, que se relaciona con la enseñanza de la escritura.

Los que adscriben al modelo ISD en la EE consideran que la gramática debe ser enseñada de manera integrada con la escritura y el discurso en contextos auténticos y significativos para los estudiantes. En este sentido, se enfatiza en el uso de la lengua en situaciones reales y la interacción social como herramientas para la construcción de significado y el desarrollo de la competencia comunicativa. El EC, por su parte, no se centra tanto en la enseñanza explícita de reglas gramaticales aisladas, sino en el uso de la lengua en contextos auténticos y significativos que permitan a los estudiantes interactuar y experimentar con la lengua y, de esta manera, adquirir la gramática de forma más natural y efectiva. En este enfoque, la gramática es vista como un componente importante de la competencia comunicativa, pero no como un objetivo en sí mismo. Estas apreciaciones me permiten observar que el abordaje de la gramática es esencialmente diferente en cada subsistema, puesto que las docentes de primaria dicen adscribir al EC y las de secundaria, al ISD.

En lo que refiere a la EE también hallé diferencias fundamentales entre las docentes entrevistadas de primaria y secundaria. En este sentido, es posible advertir un enfoque procesual que parecería adscribir al modelo tradicional por etapas de Gordon y

Wlecke (1964) en primaria. Las declaraciones de las docentes muestran un abordaje ceñido a las etapas de preescritura, escritura y reescritura que consideran el texto como producto. En secundaria, por el contrario, a partir de las declaraciones de las docentes es posible advertir un enfoque basado en el ISD. Las docentes hablan de la importancia de conocer la situación comunicativa, de posicionarse enunciativamente y de manejar recursos lingüísticos propios del género que van a producir.

En cuanto al modelo didáctico al que dicen adscribir también hay diferencias entre los subsistemas. En primaria, M1 explicitó trabajar bajo el modelo que hay detrás del EC, en el que la competencia comunicativa es la que se privilegia a la hora de trabajar escritura; las declaraciones de M2 no me permiten inferir el modelo al que adscribe. En secundaria, por el contrario, manifestaron ambas adscribir al ISD. Esta diferencia teórica podría explicar las distintas formas de abordar la escritura que tienen las docentes de la muestra y podría redundar en lo que sostienen sobre el vínculo EG-EE.

En las declaraciones de las docentes de primaria no es posible advertir de qué manera vinculan estas actividades. La evidencia me hace pensar en una escisión entre EG y EE. Sin embargo, las docentes de secundaria manifiestan articular la EE con los contenidos gramaticales. Las docentes aseguran organizar la tarea a través de secuencias didácticas, cuyas actividades contemplan contenidos gramaticales propios del género con el que trabajan en los distintos procesos de la escritura.

En cuanto a la **observación de las planificaciones**, mostré los datos por categoría y subsistema. El cuadro que presento a continuación, aglutina el análisis de todas las categorías y subcategorías de análisis. Las filas dan cuenta de las categorías de análisis, cada una de ellas subdivididas por subsistema (M congrega la información de las docentes de primaria y P, la de las docentes de secundaria), en tanto en las columnas está la información de las subcategorías de cada categoría.

CUADRO 26. Resumen del análisis de Observación de los registros de las planificaciones

		Frecuencia	Contenidos	Actividades
Abordaje de la gramática	M	Dos semanas al mes	Morfosintaxis (clases de palabras) y unidades del discurso (conectores discursivos) (Gramática textual)	Reconocimiento de elementos discursivos
	P	De dos a tres semanas al mes	Sintaxis (unidades sintácticas, funciones sintácticas) Léxico y morfología (formación de palabras) Ortografía (puntuación) (Gramática oracional)	Identificación, observación y comparación Ejercicios de experimentación y contrastación
Abordaje de la escritura	M	Una semana al mes	Coherencia y cohesión	Propuesta abierta
	P	De dos a tres semanas al mes	Ortografía y sintaxis	Propuesta andamiada Escrituras intermedias
Vínculo entre gramática y escritura	M			
	P		Ortografía (puntuación) Léxico Sintaxis	Escrituras intermedias Proceso de revisión de las producciones
Obstáculos declarados	M			
	P			

El análisis de los datos de las observaciones de las planificaciones muestra diferentes frecuencias de EG y de EE según el subsistema. Esto me permite arribar a la conclusión de que las docentes de primaria y de secundaria planifican actividades de gramática y de escritura con una periodicidad similar entre ambos subsistemas; así como también es observable la previsión de los dos tipos de actividades en las clases de las docentes.

En cuanto a los contenidos planificados se puede observar que en primaria están relacionados con la gramática textual, mientras que en secundaria, con la gramática oracional. El énfasis que se hace en escritura en primaria también se relaciona con la macroestructura textual, en tanto que en secundaria se enfatiza en las particularidades del género, en sintaxis y en puntuación.

Se desprende de los datos que no está previsto un vínculo EG-EE en primaria. Sin embargo, las planificaciones de las docentes de secundaria ponen de manifiesto que existe una vinculación en el abordaje de ambas. Esta vinculación está dada en actividades que pretenden experimentar con la lengua mientras se está abordando la escritura.

Por otro lado, las planificaciones de las docentes de primaria muestran propuestas que buscan el reconocimiento de elementos discursivos en gramática y en escritura las propuestas son abiertas. En secundaria, en cambio, las actividades de gramática están

relacionadas con la experimentación con la lengua y en escritura las propuestas son andamiadas.

De la **observación de clases** obtuve dos tipos de información: por un lado la descripción de la clase y, por otro, el tipo de intervención que sucedió en ellas. En este capítulo describí y analicé las clases de cada docente en función de las categorías y subcategorías propuestas en esta investigación. Luego, presenté el análisis de interacción áulica a partir del método FIAC.

Las descripciones de las clases —uno de los objetivos que persigue esta investigación— muestran cómo se abordan los contenidos en gramática y en escritura en ambos subsistemas. Este tipo de investigación —estudio de caso— no me permite hacer generalizaciones. Por ello, me limito a exponer y analizar lo que sucedió en cada una de las clases de cada una de las docentes.

La primera clase de la docente M1 se centró en la identificación de argumentos y contraargumentos en situaciones plantadas *ad hoc*. No se observaron instancias de abordaje de gramática. La actividad de escritura se realizó al final de la clase y se limitó al planteo de la consigna. La textualización se realizó en otro momento. La segunda clase de esta docente se centró en la revisión de la producción escrita planteada en la primera instancia.

La primera clase de la docente M2 se centró en el análisis de un texto. La lectura tuvo un foco predominante. También hubo un abordaje de escritura —proceso de escrituración— a partir de una consigna de manera oral. El tiempo de escrituración es escaso en esta oportunidad, pero se trabaja en otra instancia para completar la tarea. Se aborda la gramática a partir de contenidos trabajados en instancias anteriores. Existen carteles que ofician de guía para la instancia de escritura. En la segunda clase se focaliza en escritura, principalmente, en el proceso de revisión y reescritura. La docente propone una actividad grupal en la que se reescribe una producción que realizaron unos alumnos del grupo a partir de su lectura. No se hallan evidencias de trabajo con gramática, salvo algunas aclaraciones de puntuación y de uso de conectores que la docente realiza.

La primera clase de la docente P1 se centró en la identificación de incisos oracionales y los signos de puntuación (coma, rayas y paréntesis). La participación de los alumnos, el registro en el pizarrón con marcas y referencias y una consigna de trabajo que fue presentada por escrito a cada uno de los estudiantes fueron las estrategias utilizadas por la docente. La forma de intervención osciló entre trabajos grupales e individuales. El foco

estuvo puesto en gramática. En la segunda clase se pudo observar el abordaje del proceso de revisión de la escritura. La docente trabaja con las producciones que realizaron sus alumnos a partir de una consigna de trabajo que, previamente, fue entregada a cada uno. Las producciones fueron abordadas por partes y analizadas en función de lo que la consigna pedía. Se trabajaron temas gramaticales (función sintáctica del inciso oracional y puntuación).

Por su parte, la clase de la docente P2 avanzó en la identificación de la concordancia entre sujeto y verbo. Las actividades que realizaron pusieron en práctica el contenido que primero fue expuesto por la docente. La clase se centró en actividades de gramática. Tuvo, también, algunos momentos de lectura y otros de escritura.

Por otro lado realicé un análisis de la **interacción de las clases** a partir de la adaptación del método FIAC. Este análisis alimenta la descripción de las clases y la forma en que las docentes abordan el trabajo.

En las clases de la docente M1 se puede observar una intervención docente que oscila entre directa e indirecta, aunque la mayor parte se encontró en el centro. En la intervención de los alumnos se ve reflejado el comportamiento docente. En la primera se observa un 30 % de la clase dedicada a la lectura, un 3 %, a escritura y un 67 %, a otras actividades. En la segunda primó la escritura (75 %) y la gramática tuvo su foco en la cuarta parte de la clase (25 %).

En la clase de la docente M2, la intervención docente fue esencialmente directa e inactiva de los alumnos. Por otro lado, en la primera clase se observa que en el 50 % el foco estuvo en lectura, el 27 %, en escritura, el 10 % en gramática y el 13 % en otras actividades. Esto delata el vínculo EG-EE. En la segunda clase, en cambio, el foco estuvo exclusivamente en escritura.

En la primera clase de la docente P1 el trabajo en gramática fue del 83 % y un 17 % de abordaje en lectura. La escritura quedó relegada a tareas domiciliarias. El vínculo EG-EE se observa en la forma de organizar el curso y en la segunda clase en la que el foco estuvo, mayoritariamente, en escritura, con un 63 % del total, y hubo un 20 % de la clase destinado a gramática y un 17 %, a lectura. El tipo de intervención en esta clase, como en la segunda, estuvo en el término medio entre una intervención directa e indirecta, por parte de la docente, y activa e inactiva por parte de los alumnos. No obstante, los momentos de

intervención activa de los alumnos ponen de manifiesto un alto grado de reflexión metalingüística.

En la clase de la docente P2, predominó la gramática con un 59 %, aunque mostró una interacción entre lectura (31 %) y escritura (7 %). La clase era parte de una secuencia de trabajo que incluye las tres áreas mencionadas. La propuesta de escritura se encuentra escalonada en diferentes instancias. La interacción en la clase osciló entre un estilo directo e indirecto por parte de la docente y una participación activa e inactiva de los alumnos.

En síntesis, la descripción y el análisis de los datos dan cuenta, por un lado, de algunas características del sistema de CRS de las docentes, por otro, de las características de las prácticas áulicas relacionadas con la EG y la EE. Los datos sugieren que el abordaje de la gramática en primaria está relacionado con la gramática textual, mientras que en secundaria con la oracional. Los contenidos que privilegian y las estrategias didácticas que ponen en juego las docentes de primaria parecerían estar indicando que el EC es el modelo didáctico que está presente en los casos estudiados. Este enfoque, presente en el programa de la DGEIP (2008), pone el énfasis en la competencia comunicativa y relega la enseñanza de la gramática al proceso de revisión de las producciones. En tanto, las docentes de secundaria manifiestan adscribir al ISD y esto, además de caracterizar la forma en que trabajan escritura, redundante en el abordaje de la gramática y en el vínculo entre ellas.

Por otro lado, en las observaciones de clases pude recolectar evidencia sobre cómo ponen en acción lo que piensan y lo que piensan hacer las docentes respecto de la EG y la EE. La descripción de cada clase me permitió mostrar esas evidencias y el análisis a partir del método FIAC, caracterizarlas.

CAPÍTULO 7 | DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo general de esta tesis es conocer la vinculación entre gramática y escritura en prácticas de enseñanza en la transición entre subsistemas. En este capítulo, pongo en relación los datos presentados en el capítulo anterior a la luz de los objetivos específicos (cf. § 1.2), en el entendido de que para caracterizar tal relación es necesario determinar sus atributos.

En primer lugar (§ 7.1), triangulo los datos obtenidos en las entrevistas con los de las observaciones de las planificaciones y los de las clases observadas para delinear el sistema de CRS de las docentes en relación a la EG y de la EE³³. En segundo lugar, discuto los resultados de las prácticas observadas (§ 7.2) a partir de las características de los contenidos abordados (§ 7.2.1), de las consignas de trabajo (§ 7.2.2) y de los focos de actividad (§ 7.2.3). En tercer lugar, presento la discusión sobre los resultados de la interacción en el aula (§ 7.3): muestro cuál es el rol de la interacción en la EG y la EE (§ 7.3.1) y cómo la interacción influye en las prácticas de EG y la EE en las clases observadas (§ 7.3.2). Cierra este capítulo una síntesis en § 7.4 en la que se ponen en relación estas tres dimensiones.

7.1 Sistema de CRS de las docentes en relación a la EG, la EE y el vínculo EG-EE

El primer objetivo específico de esta investigación es dar cuenta de algunas de las creencias, representaciones y saberes de las docentes sobre la EG y la EE y su vinculación. Como se especificó en § 3.3, el sistema de CRS está conformado por elementos personales de poca elaboración, ideas creadas y compartidas por un grupo y nociones social y convencionalmente aceptadas. Estos tres elementos mantienen una relación intrínseca imposible de discriminar y, como sistema, conforman un todo relacionado. Delinear el sistema de CRS de las docentes permite realizar una aproximación al porqué de las decisiones didácticas que se toman en el aula. Con este fin, pongo en relación la información obtenida en las entrevistas, en la observación de las planificaciones y en la observación de las clases.

³³ Por comodidad expositiva utilizo las siglas EG para referirme a la enseñanza de la gramática, EE, para la enseñanza de la escritura y vínculo EG-EE para hablar del vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura.

7.1.1 Características del sistema de CRS

El siguiente cuadro pone en evidencia el análisis de los datos propuesto en el capítulo anterior. Aquí se sistematizan los tres abordajes —es decir, de la EG, de la EE y el vínculo EG-EE— en los que distingo los datos de las docentes de primaria (M) de los de las docentes de secundaria (P) y los datos de los tres instrumentos aplicados (entrevistas, observaciones de planificaciones y observaciones de clases).

CUADRO 27. Triangulación de los datos de los tres instrumentos implementados

Abordaje	Subsist.	Entrevistas	Planificaciones	Clases
Enseñanza de la gramática	M	Dificultad para enseñar gramática. Adhesión al EC.	Abordaje a partir de la gramática textual. Identificación de conectores discursivos.	Identificación y uso de conectores discursivos.
	P	Abordaje de la gramática según características del género textual. Abordaje a partir de la gramática oracional.	Abordaje a partir de la gramática oracional. Abordaje a partir de las características del género textual. Organización en secuencia didáctica.	Trabajo con sintaxis y léxico.
Enseñanza de la escritura	M	Consignas atractivas y motivadoras para el alumno. Enfoque procesual por etapas de Gordon y Wlecke (1964). Adhesión al EC.	Trabajo con textos modélicos: artículo de divulgación (persuasivo). Reconocimiento de conectores discursivos. Consignas abiertas.	Propuesta de producción escrita: escribir una carta de solicitud. Revisión de producciones.
	P	Propuesta de escrituras intermedias a partir de consignas andamiadas y relacionadas al género textual. Adhesión al ISD.	Trabajo con sintaxis, morfosintaxis, léxico en relación a las características del género textual. Propuesta de escrituras intermedias.	Propuesta de escrituras intermedias en relación con las características del género textual. Delimitación de la situación comunicativa.
Vínculo entre ambas	M			Identificación y uso de conectores discursivos en las producciones de los alumnos.
	P	Elaboración de secuencias didácticas. Integración de contenidos gramaticales y propuestas de escritura.	Elaboración de secuencias didácticas con contenidos relacionados al género textual.	Propuestas de escrituras intermedias con consignas andamiadas que incluyen actividades de gramática en la producción de textos.

De este cuadro interesa resaltar algunos de los elementos que conforman, por un lado, el sistema de CRS de las docentes de primaria y, por otro, el de las de secundaria. En cada uno son de interés tres aspectos.

CRS de las docentes de primaria

En relación con el sistema de CRS de las docentes de primaria, se observan tres aspectos coincidentes: la dificultad percibida en la EG, el enfoque con el que abordan gramática y escritura y su percepción sobre lo que se trabaja en cada subsistema.

La dificultad percibida en la EG, el primer aspecto, se desprende tanto de lo dicho por las docentes como de lo no dicho. Por un lado, las palabras de M1 son bastante elocuentes: «la gramática es un debe en la escuela». En la forma de declarar de M2 también subyace una dificultad para enseñar gramática: «Sueño con focalizarme en clases de palabras, los morfemas, los pronombres, en el verbo y sus conjugaciones»; «Focalizo en que puedan desarrollar textos ricos en contenido, con coherencia y cohesión y un buen manejo de los signos de puntuación y de la ortografía». Esta docente es menos asertiva cuando se refiere a la EG («sueño con...») que cuando lo hace respecto de la EE («focalizo en...»). Además, las docentes manifestaron algunas otras condicionantes de esta dificultad: los tiempos de trabajo ajustados, los escasos saberes previos y la poca lectura de sus alumnos.

Por otro lado, es significativo el vacío de información en el vínculo EG-EE, tanto en los datos de las entrevistas como en los de las planificaciones. Esta ausencia parece sugerir que no se concibe un vínculo intrínseco entre la enseñanza de ambas (cf. § 2.3). El no hallar evidencia en sus declaraciones ni en sus planes de este vínculo puede ser producto de la dificultad expresa, lo que repercute en el abordaje de las actividades, como se mostrará en el apartado siguiente.

Del segundo aspecto, el enfoque con el que abordan la gramática y la escritura, puedo realizar tres inferencias. Primero, ambas docentes declaran estar afín con el EC, en el que la función comunicativa es el centro. M1 declara en la entrevista que «entiendo que el enfoque comunicativo también es aplicable a la gramática». A partir del uso del adverbio «también», infiero que utilizan el EC para la enseñanza de la escritura y la gramática. Como se mostró en Antecedentes (cf. § 4.1), el análisis curricular realizado por Sotomayor (2019) da cuenta de que en el programa de la DGEIP se toma como base el EC; esto muestra una consonancia entre lo que piensan las docentes y lo que se prescribe en el programa. Segundo, dicen hacer foco en los conectores y en clase de palabras, pero en las clases

observadas solo se trabajó con conectores discursivos; de esta apreciación infiero que abordan la gramática textual. Tercero, el abordaje de la escritura en las clases observadas se centró en la tipología textual y no en el género: el texto modelo que utilizaron para la escritura de una carta fue un artículo de divulgación, en tanto se hace foco en la escritura de un texto argumentativo. Esto denota que, junto con la gramática textual, el foco está en la secuencia discursiva y no en las características del género.

El tercer aspecto refiere a la percepción de las docentes sobre lo que se trabaja en cada subsistema: primaria focaliza en escritura; secundaria, en gramática. A modo de ejemplo, M1 plantea que «en Idioma Español de segundo y tercero se enfoca (...) estrictamente en lo gramatical y poca producción de texto». M2 afirma, en relación con el pasaje a secundaria, que «a la hora de enseñar gramática tengo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos que generalmente suelen ser muy escasos, lo que me lleva a enseñar lo básico (lo que yo considero básico) de la gramática, lo que sería esencial saber para secundaria». Parece ser que, de existir un consenso en lo que los alumnos tienen que saber cuando ingresan a la educación secundaria, este no es claro, por lo menos, para M2. Esto podría reforzar el primer aspecto del sistema de CRS, la dificultad de la EG. La inestabilidad que produce no conocer «lo básico» para el egreso podría alimentar la dificultad para abordar la EG que puede sentir la docente.

CRS de las docentes de secundaria

Con relación al sistema de CRS de las docentes de secundaria, se destacan los siguientes aspectos: enfoque teórico, relación entre el género textual y la EG y la EE y modelo de intervención didáctico. En cuanto al primero, ambas manifiestan que el modelo al que adscriben es el ISD, al hacer alusión directa («Yo me paro en el enfoque sociodiscursivo» (P1)) o al mencionar autores de referencia («Para escritura me baso mucho en Dora Riestra» (P2)). Tales declaraciones son un indicio de que el objeto de enseñanza para estas docentes es el género textual a partir de los textos y del saber metalingüístico, como efectivamente se constata en el siguiente punto.

Sobre el segundo aspecto, sostienen que las características del género son las que determinan los contenidos que abordan tanto en gramática como en escritura. En palabras de las docentes: «La enseñanza de la gramática depende de las características fundamentales del género con el que estoy trabajando» (P1); «Focalizo en estructuras sintácticas propias del género y de la secuencia que se va dando» (P2).

En cuanto al tercero, las docentes hacen hincapié en las secuencias como dispositivo didáctico para abordar y relacionar las actividades de escritura y de gramática. Además, la docente P2 menciona la transposición didáctica como el proceso necesario para abordar contenidos gramaticales. Esto parecería estar en consonancia con Bronckart (2007, p. 143) cuando sostiene que el control de la transposición implica asegurarse de que las ideas originales no sean alteradas, distorsionadas o convertidas en meros objetos de enseñanza durante el proceso de transformación. La transposición didáctica es uno de los ejes fundamentales de la EG, por lo que considero esta declaración —que solo hizo una docente de la muestra— relevante, ya que marca significativamente su sistema de CRS, si bien no se puede afirmar que las otras docentes no la tengan presente.

7.1.2 Síntesis de la sección

A partir de las líneas generales expuestas, quedan explícitas las semejanzas de lo que piensan las docentes de cada subsistema entre sí y las diferencias entre los subsistemas. Uno de los aspectos más destacables es la creencia que manifiestan las docentes de primaria de que en secundaria no se trabaja escritura; los datos, no obstante, no dan cuenta de ello.

Otro aspecto que relevo en esta discusión tiene que ver con la relación, o la ausencia de ella, entre el género textual y los contenidos abordados. Las docentes de secundaria organizan la tarea en función de un género textual determinado; sin embargo, en primaria la organización de la tarea está dada por la secuencia textual que predomina en el texto. En este sentido, la planificación de la producción escrita fue a partir de un texto modélico de un género textual diferente al que los alumnos tenían que producir. Esto parece sugerir que el texto es un pretexto para la EG. En otras palabras, si la EG se reduce a la identificación de una estructura sintáctica, entonces el texto sería una excusa para ello, ya que no se pone en juego su implicancia en un género textual en particular.

Finalmente, destaco que en el sistema de CRS de las docentes de primaria no hay evidencia del vínculo EG-EE, producto, quizás, de la dificultad manifiesta de abordar gramática. En cambio, el sistema de CRS de las docentes de secundaria está trazado en función de este vínculo.

Lo expuesto me permite afirmar que el sistema de CRS influye en las decisiones didácticas que el docente toma para organizar su quehacer. Esto redundará en las prácticas de enseñanza, como muestro en la sección siguiente.

7.2 Prácticas de enseñanza de la gramática y de la escritura

El segundo objetivo específico es describir y caracterizar prácticas de EG y de EE en los tramos abordados. Con este fin, relaciono las características de los contenidos abordados (§ 7.2.1), de las consignas de trabajo (§ 7.2.2) y de los focos de actividad (§ 7.2.3) para poder categorizar los diferentes aspectos que determinan el vínculo EG-EE. En § 7.2.4 presento una síntesis de las prácticas áulicas a la luz de estos descriptores.

7.2.1 Características de los contenidos abordados

En este apartado pongo en discusión las características de los contenidos planificados por las docentes y los abordados en las clases observadas. Para ello, relaciono los datos obtenidos mediante dos instrumentos diferentes: por un lado, la observación de las planificaciones (cf. § 6.2) y, por otro, la observación de las clases (cf. § 6.3), información esta que se presentan en el cuadro 28.

Como se dijo en Metodología (cf. § 5.2), las docentes de primaria trabajan juntas; es por ello que los datos se presentan aglutinados. Las docentes de secundaria, por su parte, no presentan la misma planificación, por lo que los datos aparecen desagregados. Destaco en negrita los contenidos que se abordaron en las clases observadas y quedan sin destaque los que se presentaron solamente en las planificaciones.

CUADRO 28. Características de los contenidos

	Primaria	Secundaria	
	M1 y M2	P1	P2
Contenidos gramaticales	Sustantivos Pronombres Conectores discursivos	Formación de palabras Inciso oracional Usos de la coma	Tiempos verbales Enunciado/oración Sujeto explícito y tácito Concordancia sujeto-verbo
Género textual	Artículo de divulgación y carta de solicitud	Noticia	Microrrelato
Contenidos de escritura	Coherencia Cohesión	Ortografía Sintaxis	Ortografía Sintaxis

En rasgos generales, los datos muestran que en primaria los contenidos gramaticales que se trabajaron provienen de la gramática textual, mientras que en secundaria, si bien están vinculados al género textual abordado, son propios de la gramática oracional. Los géneros

textuales abordados por cada docente, por su parte, fueron diferentes: en primaria trabajaron con un artículo de divulgación y una carta de solicitud; en secundaria, con noticia y microrrelato.

Por último, hay una coincidencia en el énfasis en escritura entre las docentes de cada subsistema y, a su vez, una diferencia entre subsistemas: mientras que las docentes de primaria hacen foco en coherencia y cohesión, las de secundaria lo hacen en puntuación y sintaxis. Esto es una evidencia más de la clase de gramática que abordan: en primaria es la textual y en secundaria, la oracional. De aquí se desprenden, también, los contenidos de escritura en los que hacen foco.

7.2.2 Características de las consignas de trabajo en las clases

Hay tres aspectos significativos que caracterizan las consignas de trabajo en las clases observadas. Por un lado, se diferencia el formato, según su presentación (oral o escrita); por otro, el modelo de consigna (abierta o andamiada); y, finalmente, el tipo de actividad en relación con mi objeto de estudio, es decir, si presentan o no actividades de gramática y de escritura.

Las docentes de primaria presentaron de manera oral las consignas; mientras que las docentes de secundaria, de manera escrita. Las consignas escritas permiten que el alumno tenga definido en todo momento lo que tiene que hacer. De esta manera el docente se focaliza en guiar la tarea. Las consignas orales, sin embargo, requieren de la repetición y, muchas veces, la reiteración de la consigna se produce con cambios. Esto hace que el docente se detenga, en reiteradas oportunidades, a explicar qué es lo que tienen que hacer y esto no colabora con la elaboración del trabajo y de la guía pedagógica.

Por otro lado, el modelo de consigna también repercute directamente en las prácticas áulicas. Las abiertas son aquellas que proponen una tarea general, pero no dan pautas particulares para su realización. Las andamiadas, en cambio, son aquellas que proponen una guía de trabajo que permite secuenciar la tarea por partes. Las docentes de primaria se inclinaron por las consignas abiertas, en tanto que las docentes de secundaria optaron por las andamiadas.

Tanto en escritura como en gramática las consignas andamiadas y escritas favorecen y optimizan la tarea. El alumno sabe por dónde empezar y qué es lo que tiene que realizar a continuación. Las consignas abiertas generan en el alumno incertidumbre y requieren

mayor guía del docente; esto va en detrimento del trabajo autónomo, ya sea individual o grupal.

Al respecto, Ferreiro (2006/1988) argumenta que las consignas andamiadas son clave para el aprendizaje de la escritura: proporcionan apoyos y guías graduales a los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y sus necesidades específicas. Este tipo de consignas ayudan a los estudiantes a avanzar en su proceso de escritura, brindándoles estructuras y recursos lingüísticos que les permiten desarrollar sus habilidades escritoras de manera progresiva.

Asimismo, la autora enfatiza su importancia como herramienta pedagógica para guiar y orientar el proceso de producción de textos. Según la psicóloga y pedagoga argentina, las consignas de escritura deben ser claras, precisas y adaptadas a las necesidades y conocimientos de los estudiantes. Además, deben tener en cuenta los objetivos comunicativos y los géneros textuales que se pretenden trabajar. Las consignas deben proporcionar a los estudiantes una estructura y un marco de referencia que les permita organizar sus ideas y producir textos coherentes y cohesivos. Ferreiro también destaca la importancia de las consignas andamiadas, es decir, aquellas que proporcionan apoyos y guías graduales a los estudiantes en su proceso de escritura. Estas consignas deben adaptarse a las necesidades y niveles de desarrollo de los estudiantes, brindándoles recursos y estrategias para superar dificultades y avanzar en su proceso de escritura.

Por su parte, Riestra (2010b) considera que las consignas son «organizadoras de las tareas» y son las que «vehiculizan contenidos objetuales y relaciones interpsicológicas a la vez». Es por ello que deben planificarse en función de «las acciones que realizarán, de las actividades de lectura y de escritura en la complejidad creciente y en relación con las asignaturas específicas de la carrera, que son las que nos ofrecen los géneros textuales utilizados por los alumnos» (p.179).

Por último, caracterizo las consignas por su contenido: solo escritura o escritura vinculada con la gramática. Para ello, presento en el cuadro 29 los datos, analizados en el capítulo anterior, según las categorías ya descritas en este apartado:

CUADRO 29. Ejemplos de consignas

	M1	M2
Abiertas/ orales/ solo escritura	Escribir argumentos a favor y en contra sobre los juegos de pelota en el patio.	Hacer una carta dirigida a la dirección que argumente la postura para lograr el permiso de hacer deportes a la hora del recreo.
	P1	P2
Andamiadas/ escritas/ escritura y gramática	<p>Elabora una noticia que lleve como título <i>Descubrieron nuevo cargamento ilegal de pez cebra en la triple frontera más peligrosa de la Amazonía</i>.</p> <p>Ten en cuenta las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consulta la página relacionada con la temática (link). -Escribe un copete que amplíe el tema presentado en el título y que contenga una aclaración sobre dónde se ubica la triple frontera peligrosa de la Amazonía. Elige usar comas, rayas o paréntesis para insertar la aclaración, según el grado de aislamiento que desees que tenga ese dato. -Elabora un primer párrafo con la información de quién, cuándo y cómo se intentó traficar los peces. Utiliza alguna de estas palabras derivadas y parasintéticas ya trabajadas, relativas al ámbito delictivo: <i>ilegal/es, ilícito/s, traficantes, delictivo/s, aprisionado/s, agravar, contrabandistas</i>. -Escribe un segundo párrafo que trate sobre cuáles iban a ser los futuros lugares de venta de los peces, su precio y cuál fue el destino final de los peces incautados. Escribe la información acerca del precio en forma de aclaración. Elige si utilizas comas, rayas o paréntesis. -Por último, elabora un tercer párrafo que informe sobre los rasgos particulares de estos peces. Utiliza la coma enumeradora en el detalle de sus características. 	<p>Actividad de escritura</p> <p>Cuarta versión del microrrelato</p> <p>Vuelvan a escribir sus microrrelatos para que los sujetos expresos sean sujetos tácitos. El objetivo es contribuir a la brevedad y, además, generar intriga.</p> <p>Aclaraciones</p> <p>Seguramente los sujetos expresos correspondan con el personaje principal que realiza acciones (agente). Si ya cumplen con esta condición, indiquen cuál es la oración que tiene sujeto tácito. Indiquen también persona y número. Si no es posible realizar estos cambios en sus microrrelatos, hagan una nueva versión en la que sí sea posible o un nuevo microrrelato.</p>

Es de notar que las consignas de las docentes de primaria presentan exclusivamente actividades de escritura. Por el contrario, las consignas de las docentes de secundaria ponen en relación actividades de escritura y de gramática. Se puede observar que estas últimas no se restringen a plantear la actividad de escritura solamente: por ejemplo, P1 solicita que se incorpore un léxico determinado e información en forma de incisos, en tanto que en la consigna de P2 se solicita, en el marco del proceso de reescritura, el intercambio de sujetos explícitos por tácitos. Por lo tanto, además del formato y del modelo de consigna, el tipo de actividad pone de manifiesto el vínculo EG-EE.

7.2.3 Focos de actividad

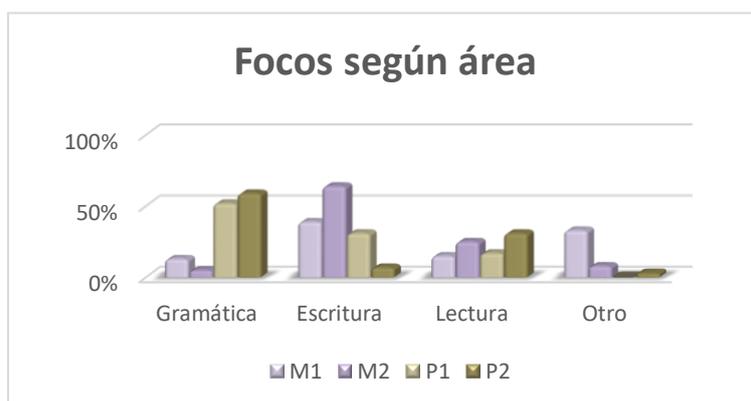
Tras haber analizado en qué actividades se focalizó en las clases observadas en § 6.3.2, pongo en discusión los resultados de ambas clases de cada docente. Los porcentajes de la tabla 8 son el resultado del cálculo del promedio de cada una de las clases de las docentes. Recuérdese que solo pude observar una clase de la docente P2³⁴. Se interpretan los resultados relacionando, primero, los focos por actividad y, luego, por docente; estos resultados se muestran gráficamente en las figuras 26 y 27, respectivamente.

TABLA 8. Promedio de focos de actividad en las clases

	Gramática	Escritura	Lectura	Otro
M1	13 %	39 %	15 %	33 %
M2	5 %	64 %	25 %	8 %
P1	52 %	31 %	17 %	0 %
P2	59 %	7 %	31 %	3 %

Si bien esta tesis investiga el trabajo en gramática y escritura, entiendo pertinente diferenciar el foco en lectura de otros focos, ya que es ampliamente aceptado que la lectura atraviesa la enseñanza de ellas. Es de notar que la lectura fue abordada por todas las docentes; esto me permite inferir que en este punto hay unanimidad y que efectivamente consideran que no es posible prescindir de ella a la hora de trabajar gramática y escritura.

FIGURA 26. Focos según área



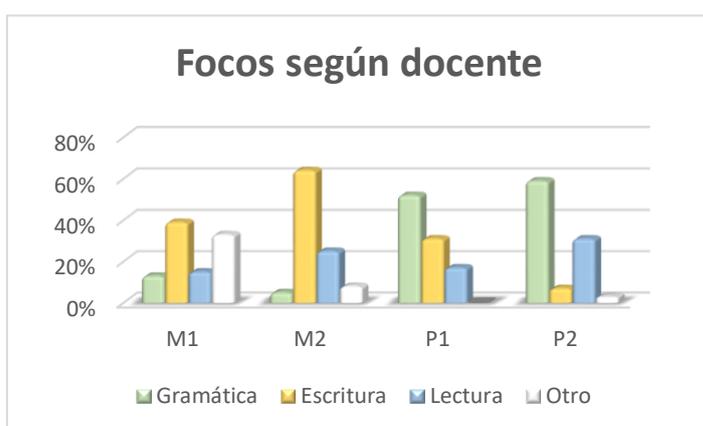
Tal como se adelantó en § 7.1.2, los datos del gráfico muestran desigualdad al momento de focalizar en la gramática: en las clases de secundaria se hizo más foco en gramática que en

³⁴ Recuérdese la nota 20: En el caso de la docente P2, no se pudo realizar la segunda visita por inconvenientes administrativos relacionados con la dirección de la institución.

las clases de primaria. En escritura, en cambio, no se aprecia esta diferencia, con la salvedad hecha del caso de P2. Esto evidencia que en primaria la EG es menor respecto del que se realiza en secundaria. No sucede lo mismo con la EE: esto me permite afirmar que la percepción de las docentes de primaria sobre la ausencia de EE en secundaria no tiene asidero en las prácticas de las docentes de secundaria de la muestra.

El gráfico siguiente presenta estos datos según cada docente: además de ilustrar lo que se presentó anteriormente, muestra la presencia de foco en otras actividades en las clases de primaria y la ausencia de ello en las de secundaria.

FIGURA 27. Focos según docentes



Estos datos sugieren que en primaria se dispersó el foco entre otras actividades, en las que incluyo, ahora, lectura. En las clases de las docentes de primaria hay un claro énfasis en escritura en relación al de gramática (39 % sobre 13 % en M1 y 64 % sobre 5 % en M2). Esto es una muestra del escaso trabajo con contenidos gramaticales en las clases observadas. Sin embargo, en las clases de P1 se puede ver un abordaje relativamente similar de ambas actividades. Por otro lado, no es posible valorar a cabalidad la presencia de las actividades de escritura en P2 con los datos de una sola clase.

Salvedad hecha, en ambas docentes es posible ver un vínculo EG-EE en el planteo de la secuencia didáctica. De hecho, las clases observadas de ambas docentes mostraron actividades de gramática inmersas en actividades de escritura intermedia, como se vio en § 7.2.2; por tanto, hay evidencia de que el trabajo con la gramática es en pos del trabajo con la escritura.

7.2.4 Síntesis de la sección

Hasta aquí presenté los descriptores de las prácticas áulicas en base a las características de los contenidos abordados, las consignas de trabajo y los focos de actividad. En el subsistema de primaria, las consignas se presentan en forma oral y son abiertas. Los contenidos gramaticales están relacionados con la gramática textual en dos géneros textuales diferentes y en escritura se privilegia el trabajo en coherencia y cohesión, en consonancia con el abordaje de la gramática. Los focos de actividad no se concentran en las actividades de gramática y escritura. En el subsistema de secundaria, por el contrario, las consignas son escritas y andamiadas, los contenidos gramaticales están directamente relacionados con las características del género textual trabajado y el foco está puesto en gramática.

De la descripción de las prácticas áulicas se desprende que el vínculo EG-EE en primaria es débil. Esto se manifiesta más en la planificación que en la práctica en sí, con las diferencias ya consignadas entre ambas docentes (recuérdese § 6.4). Es decir, hay una intención declarada de vincular ambas actividades, pero en la práctica tanto las características de las consignas cuanto el foco de las actividades no favorecen la puesta en práctica de lo planificado.

En secundaria el vínculo EG-EE toma otro carácter. Esto se observa en las características de consignas y contenidos: las consignas andamiadas y escritas optimizan las tareas de escritura y gramática; la selección de contenidos en relación con las características del género textual las encauzan. En cuanto a los focos, el abordaje conjunto de ambas actividades está dado en la progresión más que en la clase en sí.

7.3 Interacción en el aula en las prácticas de EG y de la EE

El tercer objetivo es indagar sobre la interacción en aula en las prácticas de la EG y la EE. Con este fin apliqué el método FIAC con una adaptación pertinente a mi objeto de estudio (§ 5.3.3.1), cuyo análisis fue presentado en § 6.3.2. En primer lugar, doy cuenta del rol de la interacción en el aula según el ISD y el EC, para, en segundo lugar, poner en relación los datos de los tramos en los que cada docente trabajó específicamente gramática y escritura y así valorar el tipo de intervención en el vínculo entre estas actividades en particular.

7.3.1 Rol de la interacción en el aula en la EG y la EE

Como se mencionó en § 7.1, las docentes de primaria dicen adscribir al EC; en tanto que las de secundaria, al ISD. Es pertinente, entonces, dar cuenta del rol de la interacción en el aula según cada enfoque, a sabiendas de que ambos consideran que la interacción en el aula es esencial para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

El ISD considera que el lenguaje y la interacción social son herramientas esenciales para la construcción del conocimiento y la participación activa en la comunidad discursiva. El aula se concibe como un espacio en el que se generan interacciones verbales y no verbales entre estudiantes y docentes. Estas interacciones permiten la colaboración, la negociación de significados y la construcción conjunta de conocimiento. Este enfoque destaca, además, la importancia de la interacción como un proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas, desarrollan su pensamiento crítico, amplían su conocimiento y se apropian de los discursos propios de diferentes contextos sociales y culturales. Asimismo, el ISD pone énfasis en la idea de que la interacción en el aula debe ser equitativa y promover la participación activa de todos los estudiantes. Se busca fomentar un ambiente en el que se respeten las opiniones y se valore la diversidad de ideas y perspectivas.

Por su parte, el EC también destaca la importancia de la interacción en el aula como parte fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de aprender lengua es desarrollar habilidades comunicativas para poder interactuar efectivamente en situaciones reales. Al igual que en el ISD, en el EC también se considera que la interacción en el aula es esencial para practicar y desarrollar las habilidades lingüísticas. Se promueve la participación activa de los estudiantes en actividades comunicativas, como debates, discusiones, juegos de roles y tareas colaborativas. La interacción en el aula se basa en la comunicación auténtica, es decir, en situaciones reales y significativas que reflejen el uso cotidiano del idioma. Se fomenta la expresión oral, la comprensión auditiva, la negociación de significado y la resolución de problemas comunicativos. Asimismo, este enfoque pone énfasis en el desarrollo de estrategias comunicativas, como la clarificación, el pedido de aclaraciones y la adaptación del discurso en función del contexto y del interlocutor.

Así entendida, la interacción en el aula, independientemente del enfoque al que se adscriba, debe permitir espacios en los que los alumnos tengan participación activa para lograr la reflexión metalingüística o para generar textos propios. Por lo tanto, analizar cómo es la

interacción en los momentos en los que se vincula la EG y la EE permite valorar en qué medida se contempla la generación de estos espacios, como se verá en el siguiente apartado.

7.3.2 Interacción en el aula en las prácticas de las docentes de la muestra

En este apartado pongo en relación los datos de los tramos en los que se abordaron EG y EE, primero, en las docentes de primaria y, segundo, en las docentes de secundaria. Estos datos se presentan diferenciados en dos gráficas: la gráfica de intervención docente muestra, con los matices de gris, cuán directa o indirecta fue su intervención; en el eje de las ordenadas se encuentran los códigos de intervención y en el de las abscisas, el tiempo en minutos; la gráfica de intervención de los alumnos representa, con matices salmón, cuán activa o inactiva fue su intervención; los ejes de ordenadas y abscisas siguen el mismo criterio anterior.

El análisis de la intervención (§ 7.3.2) mostró que las clases de M1 no fueron de corte tradicional, según la clasificación de Fontich y Birello (2015). Lo mismo se aprecia al hacer foco en el tramo en que se abordaron gramática y escritura. Basta con notar, en la figura 28, cómo se disponen las marcas en el transcurso del tramo para reparar en que la mayoría se encuentra en los niveles superiores. Esto es un indicio de una intervención más indirecta de la docente y más activa de los alumnos. Por el contrario, el análisis de la intervención en las clases de M2 mostró que sus clases son del tipo tradicional. Esto se refleja, también, en el tramo en el que se vincula la gramática y la escritura (figura 29).

FIGURA 28. Gráficas de intervención docente_alumnos (M1)

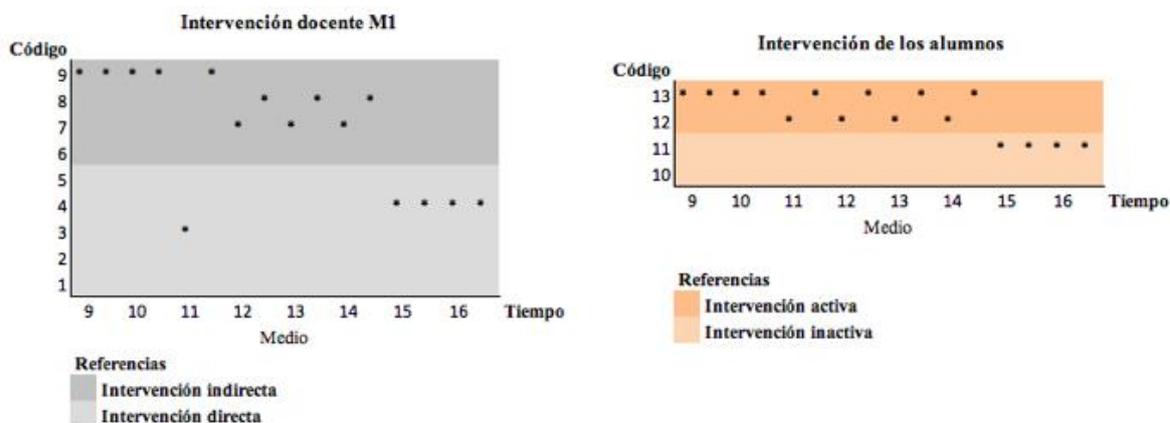
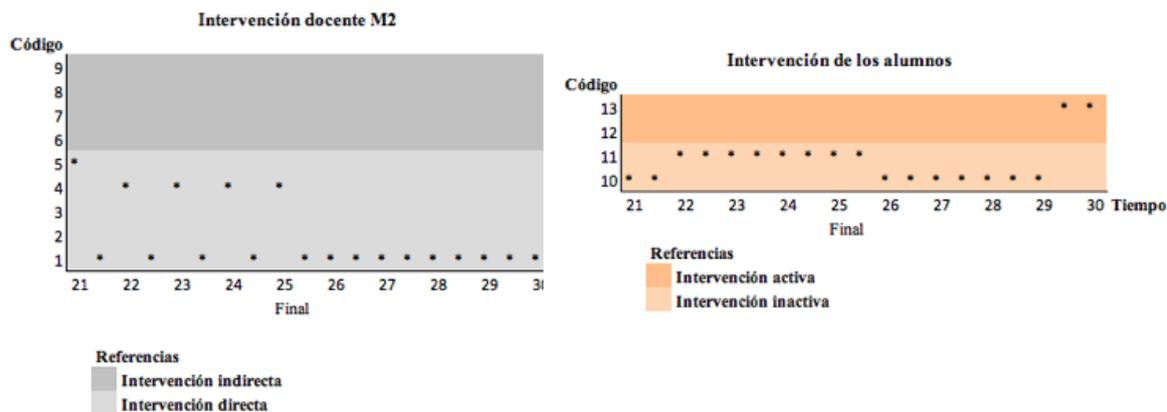


FIGURA 29. Gráficas de intervención docente_alumnos (M2)



En el caso de las docentes de secundaria, el análisis de la intervención (§ 6.3.2) mostró que las clases fueron clasificadas como buenas prácticas, pero con matices de tradicional. Al hacer foco en los tramos en los que abordaron gramática y escritura, se pueden ver rasgos característicos de las buenas prácticas. Esto puede ser indicio de que en estos momentos se promueve la reflexión metalingüística a través de «tomar las preguntas de los alumnos e iniciar un intercambio» o «guiar una discusión» (indicadores 8 y 9 del método FIAC, respectivamente), tal como se observa en las siguientes figuras.

FIGURA 30. Gráficas de intervención docente_alumnos (P1)

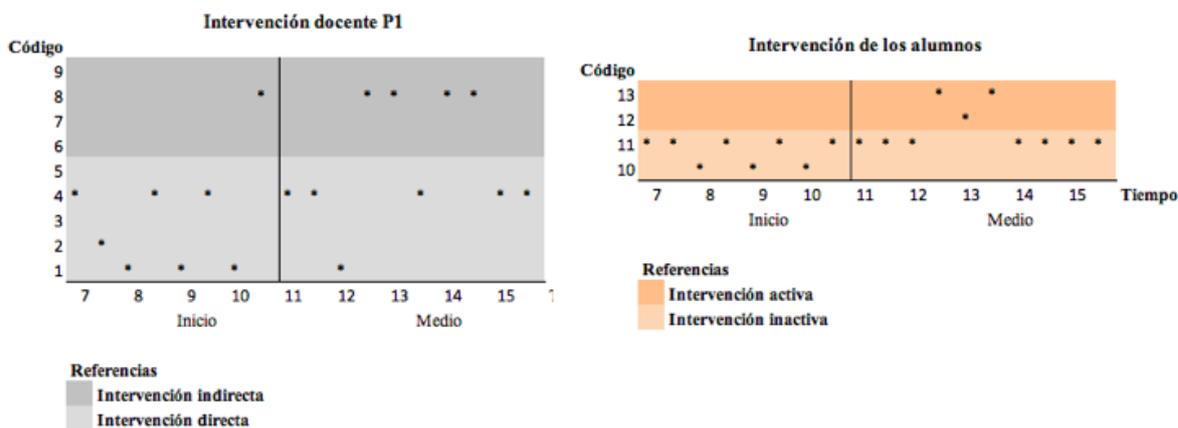
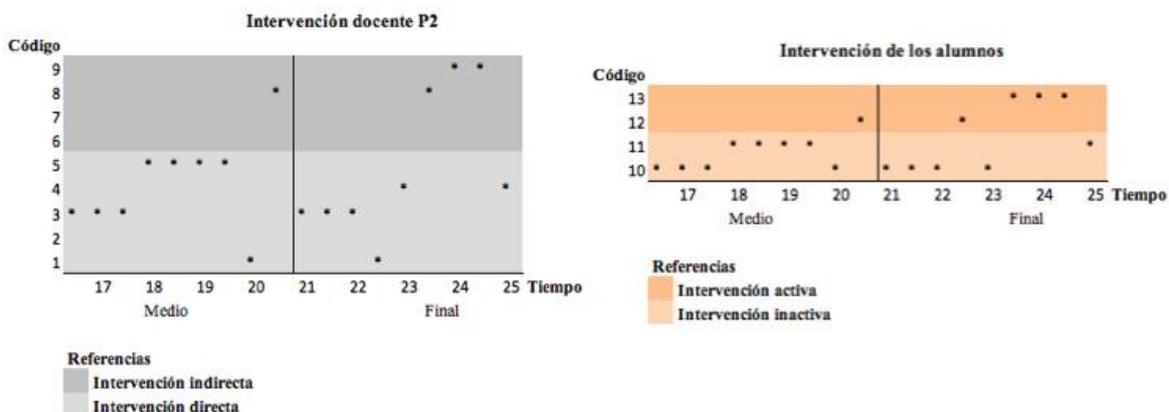


FIGURA 31. Gráficas de intervención docente_alumnos (P2)



Según Flanders (1977), en un patrón directo las intervenciones se rigidizan y esto puede producir una inhibición del aprendizaje. Por otro lado, cuando los tiempos de habla del docente son notoriamente superiores a los de los alumnos, las clases son de corte tradicional. Como se mencionó en el Marco teórico (§ 3.1-3.2), generar espacios de reflexión y de intercambio es imprescindible para la EG y la EE. El análisis de la intervención muestra que el modo de interacción en el aula propicia o no el aprendizaje de los alumnos. Las docentes de primaria mostraron comportamientos diferentes entre ellas: M1 presenta buenas prácticas y M2, prácticas de corte tradicional, según la clasificación de Fontich y Birello (2015). Este comportamiento se mantuvo en todos los tramos, independientemente del foco realizado. En secundaria el escenario fue distinto. Ambas docentes mostraron buenas prácticas con matices de tradicional; sin embargo, estos matices estuvieron ausentes precisamente en los tramos en los que abordaron el vínculo EG-EE.

7.3.3 Síntesis de la sección

A partir de la interpretación de los tramos en los que se abordó la EG y la EE, se observa que en las clases de M2 primaron las interacciones en las que la docente mantuvo una intervención directa y los alumnos, inactiva. En tanto en las docentes M1, P1 y P2, la interacción se manifestó diferente: indirecta y activa (docente y alumnos, respectivamente). En el caso de las docentes de primaria, no se evidenció un cambio en la interacción cuando se hizo foco en el vínculo EG-EE respecto del resto de la clase. Lo que resultó significativo del análisis fue lo que sucedió con las clases de las docentes de secundaria. En ellas la interacción en general tuvo matices de tradicional que se desvanecieron al momento de presentar el vínculo EG-EE. Hay evidencia (cf. § 7.4) que permite afirmar que las docentes

están en un proceso de transformación de sus prácticas que apunta, fundamentalmente, a promover espacios de reflexión en sus alumnos.

Tal como se plantea en Irigoyen *et al.* (2011), el tipo de interacción influye directamente en el desempeño de los estudiantes. Este análisis revela que los alumnos son más activos si el docente tiene una intervención más indirecta y este tipo de cambio en la intervención docente promueve espacios de reflexión en los alumnos. La condición *sine qua non* para generar espacios en los que se favorecen la reflexión y el análisis es que «el profesor, necesariamente, debe[rá] ser un experto en lo que enseña, además de tener conocimiento pedagógico y didáctico que fomenten este tipo de condiciones» (Irigoyen *et al.*, 2011, p. 236).

7.4 Síntesis del capítulo

Para conocer el vínculo EG-EE en las prácticas de las docentes de la muestra realicé la discusión de los resultados en función de los tres objetivos específicos de este estudio: dar cuenta de algunos aspectos del sistema de CRS, describir y caracterizar prácticas áulicas relacionadas con la EG y de la EE e indagar sobre la interacción en el aula en relación al vínculo EG-EE. Sintetizo aquí las características más sobresalientes.

En primer lugar, el sistema de CRS de las docentes es el que determina las decisiones que se toman para llevar adelante la tarea en clase. En el caso de las docentes de primaria de la muestra, este está conformado por la dificultad sentida para trabajar gramática, la adscripción al EC y la percepción de que en primaria se trabaja más escritura y en secundaria, gramática. A partir de estos datos, advierto una debilidad en el vínculo EG-EE y es razonable que así sea: si se percibe un contenido como difícil de enseñar, la tendencia será a abordarlo menos; si se considera que este contenido es propio de secundaria, la tendencia será la misma; y si se adscribe a un enfoque que se centra en la secuencia discursiva, la tendencia será a trabajar en gramática textual, lo que redundará en un abordaje fragmentado de la gramática.

Por el contrario, el panorama en secundaria es diferente. Las declaraciones expresadas de las docentes de la muestra dan cuenta de un vínculo EG-EE con mayor robustez, a diferencia de las de primaria —recuérdese la ausencia de datos en el vínculo EG-EE en el cuadro 27—. Así, su sistema de CRS se traza a partir de su adscripción al ISD, de las características del

género textual que determinan la EG y la EE, y de las SD y la transposición didáctica como elementos claves a la hora de trabajar gramática y escritura.

Además, esto muestra que aquella percepción de las docentes de primaria sobre la diferencia de abordaje de escritura y gramática según el subsistema no se condice con lo manifestado por las docentes de secundaria de la muestra. De hecho, las actividades de escritura se realizan a partir de un género textual específico del que surgen los contenidos gramaticales que se abordan; es más, estas se realizan de manera progresiva y secuenciada, sin omitir la transposición didáctica necesaria para su abordaje. Todo ello redundante efectivamente en un abordaje más integrado de ambas actividades.

En segundo lugar, las prácticas áulicas se condicen con los respectivos CRS de las docentes. Así, las docentes de primaria abordan contenidos gramaticales relacionados con la gramática textual enmarcadas en el EC, mientras que las docentes de secundaria seleccionan los contenidos en función de las características del género textual que abordan, mediante SD y trabajan bajo los lineamientos del ISD.

Estas diferencias sustanciales de enfoque y de decisiones metodológicas redundan directamente en las propuestas que llevan adelante. Las consignas de trabajo son un ejemplo de ello: actividades de escritura con consignas abiertas y orales en primaria, actividades de escritura y gramática con consignas andamiadas y escritas en secundaria. Es sabido que el tipo y formato de consigna tiene un impacto directo en el quehacer del estudiante: aquellas que se presentan en el formato escrito y que además son andamiadas facilitan la tarea y a la vez promueven el trabajo autónomo, características por demás deseables en el trabajo en gramática y escritura.

Por otro lado, el tiempo dedicado a gramática y a escritura en las clases tuvo un comportamiento similar a la interna de cada subsistema y, a su vez, diferente entre primaria y secundaria. Los datos muestran que en primaria el foco en gramática fue muy escaso; en secundaria, en cambio, se abordaron gramática y escritura en igual medida. Otra muestra más de un vínculo EG-EE débil en primaria y más fuerte en secundaria.

Tercero y último, la interacción en el aula permite valorar el vínculo EG-EE desde otra perspectiva. El análisis de los datos obtenidos tras haber aplicado el método FIAC mostró que las clases de la docente M2 son de corte tradicional tanto en la clase en general cuanto en el tramo en que trabajó gramática y escritura. Este tipo de interacciones —es decir, aquellas en que la palabra del docente acapara la escena y se basan solamente en

actividades que cumplen con lo establecido en los programas, pero que no son planteadas con estrategias didácticas variadas— generan situaciones didácticas que no favorecen la reflexión de los alumnos.

Por el contrario, las clases de las docentes M1, P1 y P2 se encuentran en la categoría de buenas prácticas. La interacción en las clases de M1, indistinto del tramo analizado, es siempre de corte no tradicional. Sin embargo, en las clases de las docentes de secundaria la interacción tiene matices tradicionales en general, pero en los tramos en los que más se visualizó el vínculo EG-EE estos matices desaparecen.

CAPÍTULO 8 | CONSIDERACIONES FINALES

En esta tesis me propuse conocer, a través de un estudio de casos, la vinculación entre gramática y escritura en prácticas de enseñanza en la transición entre primaria y secundaria. Como todo estudio de casos, esta investigación fue sistemática y profunda con un enfoque de carácter interpretativo e inductivo y, sabido es, no admite generalización alguna. Me permitió, no obstante, centrarme en interacciones específicas dentro de cada subsistema y dar cuenta de la complejidad, diversidad y multiplicidad de factores que intervienen en el hecho educativo. Así entendido, este estudio realiza un aporte a la comunidad educativa y a una línea de investigación en relación a la enseñanza de la gramática y la escritura que en nuestro país no había sido abordada aún.

A continuación, presento las conclusiones que dan cuenta de la consecución de los objetivos de esta investigación, seguido de posibles trabajos a futuro que se desprenden de este estudio.

8.1 Conclusiones

Las tres conclusiones a las que arribo en este estudio, por un lado, surgen de hilvanar las reflexiones que se desprendieron del análisis y discusión de los datos y, por otro, responden las preguntas de investigación iniciales, articuladas en los objetivos general y específicos. En primer lugar, la vinculación entre la EG y la EE, objetivo general de esta tesis, se manifiesta diferente según el tramo: frágil en las docentes de primaria, más fuerte en las de secundaria. Esta caracterización se basa en los atributos que surgen del sistema de CRS (objetivo específico 1) y de las características de las planificaciones y prácticas áulicas (objetivo específico 2).

La fragilidad de este vínculo en las docentes de primaria de la muestra se plasma en las siguientes características. Por un lado, se advierte en la dificultad manifiesta de trabajar gramática, que puede ser la razón por la que no hacen declaraciones sobre el vínculo EG-EE. Por otro lado, se hace patente en el abordaje escaso y fragmentado de la gramática — desde la gramática textual con actividades de identificación— y en las actividades de escritura, que se llevan adelante con consignas orales y abiertas.

La fortaleza del vínculo EG-EE en las docentes de secundaria observadas se cristaliza en sus propias declaraciones, que evidencian que no conciben el trabajo de una sin la otra. Además, se concreta en el abordaje integrado y equilibrado de la gramática y la escritura desde la selección de contenidos en función de las características del género textual, a través de SD y de la transposición didáctica, con consignas andamiadas y escritas.

Esta investigación no brinda evidencia de por qué el trabajo en gramática es un óbice en las maestras —en palabras de las docentes, «un debe en la escuela»— y una fortaleza en las profesoras. Es posible pensar que la formación específica en gramática en el profesorado puede llegar a constituirse en una de las razones. Esto abona a la teoría de Irigoyen *et al.* (2011) que afirma que el docente debe ser experto en lo que enseña.

En segundo lugar, no hay datos que sustenten la percepción de las docentes de primaria sobre la ausencia de la EE y la exclusividad de la EG en secundaria. Este supuesto no tiene asidero en la realidad observada. Hay evidencia que sugiere lo contrario, como se desprende de la conclusión anterior. No obstante, tal percepción puede estar arraigada en al menos dos factores. Por un lado, el hecho de que los programas de educación media solo explicitan contenidos gramaticales y ninguno específico de escritura y, por otro, la formación disciplinar de las docentes de secundaria es específica en gramática.

Por último, en cuanto a la interacción en el aula (objetivo específico 3), en las clases observadas primaron los momentos en los que las docentes mantuvieron una intervención directa y los alumnos, inactiva. No obstante, por lo menos en tres docentes de la muestra hay indicios de que se está en pleno proceso de transformación de las prácticas en el que buscan promover espacios de reflexión en sus alumnos.

El análisis de la interacción áulica aporta evidencia que revela empíricamente que para propiciar el aprendizaje es necesario generar intercambios que promuevan espacios de reflexión; esto se logra de mejor manera con intervenciones docentes indirectas que fomentan una participación más activa por parte de los estudiantes. Este estudio arroja luz sobre cómo influye la interacción áulica en las prácticas y, sobre todo, en la enseñanza de la gramática y la escritura.

8.2 Trabajos a futuro

Como trabajos a futuro se pueden considerar al menos dos grandes tareas. En primer lugar, para caracterizar el vínculo EG-EE, objetivo general de esta tesis, se tuvo en cuenta tres

atributos (sistema de CRS, planificaciones y prácticas áulicas, e interacción en el aula). Una caracterización más minuciosa debería tener en cuenta rasgos tales como la evaluación de la gramática y de la escritura, los resultados que se obtienen a partir de las actividades de gramática y escritura, los aportes pedagógicos institucionales (inspecctores, formadores, entre otros) y, especialmente, la incidencia de la formación docente en gramática y escritura.

En el mismo sentido, en tanto esta tesis permitió describir prácticas áulicas y delinear el sistema de CRS en relación con la enseñanza de la gramática y la escritura en dos tramos consecutivos del trayecto educativo nacional, es posible, y sería necesario, ahondar en los datos para conocer más cómo influye el sistema de CRS y la interacción en el aula en el aprendizaje de la gramática y de la escritura. Por ejemplo, se podrían analizar en profundidad el tipo de consignas, el modo de preguntar y la forma de desarrollar la tarea para determinar cuáles son las herramientas que propician el vínculo entre gramática y escritura.

En segundo lugar, es deseable lograr la generalización analítica que un estudio de casos no permite. Para ello se podría replicar el estudio aplicando el diseño del dispositivo propuesto (Yin, 2002): uno de los aportes de este trabajo a la línea de investigación es la construcción de dispositivos metodológicos y categorías de análisis, herramientas estas que deberán ser implementadas en una muestra representativa. Por fin, los datos recogidos en esta investigación pueden sentar las bases para profundizar cada aspecto aquí abordado y continuar así la línea de investigación en pos de mejorar nuestras prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (coord.) (2006). *Entre líneas*. Ediciones Manantial SRL.
- Andreu Abela, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. En *Centro de Estudios Anaduces* [en línea]. Disponible en <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>>
- Bello, A. (1949/1847). *Gramática de la lengua castellana*. Losada.
- Boivin *et al.* (2018). «Working on grammar at school in L1 education: empirical research across linguistic regions», en *L1 Educational Studies in Language and Literature*.
- Borg, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, n.º 36 (2), pp. 81-109. DOI:10.1017/S0261444803001903.
- Bronckart, J. P. (1999). *Actividad de lenguaje, textos y discursos: Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Editorial Ariel.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2017). «Interaccionismo sociodiscursivo: ¿de dónde venimos y a dónde vamos?» Conferencia de cierre de *V Encuentro internacional del ISD*. Universidad Nacional de Rosario.
- Brumfit, C. (1976). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. *ELT Journal*, 31(2), pp. 98-107. DOI: <[10.1093/elt/31.2.98](https://doi.org/10.1093/elt/31.2.98)>
- Bruner, J. (1975). *El proceso educativo en la escuela*. Paidós
- Canale, M., y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47. DOI:<[10.1093/applin/1.1.1](https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1)>
- Cambra *et al.* (2000). «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral». En *Cultura y Educación*, n.º 17-18, pp. 25-40.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). «Language teachers' beliefs, representations, and knowledge in the new multilingual school contexts in Catalonia», en *Culture and Education*, n.º 19:2, pp. 149-163, [en línea]. DOI: <[10.1174/113564007780961651](https://doi.org/10.1174/113564007780961651)>
- Camps, A. y Milian, M. (2000). «Actividad metalingüística y aprendizaje del lenguaje escrito». En *Aula hoy*, n.º 21, pp. 24-30; Ed. Homo Sapiens.
- Camps, A. (2008). *Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad en colaboración* presenta su modelo *Secuencias Didácticas para aprender Gramática (SDG)*, en la Conferencia en el «I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas. Universidad de Valencia».
- Camps, A. (2018). «Siete principios en qué basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria». En *Leer.es* [en línea] <<https://bit.ly/2OZDeKf>>.

- Camps, A. (2020). «Motivos para escribir». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 23, pp. 69-78.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cáseres, J. (1947). «Nebrija y la Gramática castellana». En *Boletín de la Real Academia Española*. Año XXVI, Tomo XXVI, Cuaderno CXXII. RAE. [en línea] <http://web.frl.es/BRAE_DB.html>.
- Cullioli, A. (1990): «Pour une linguistique de l'énonciation». En *Opérations et représentations*, tomo I, Ophrys.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Editorial La Muralla, S.A.
- Dickel, A. (2012). *El conocimiento sobre el lenguaje escrito en el proceso de reflexión metalingüística: la enseñanza de la gramática en los años iniciales de escolarización* que llevó a cabo en la Universidad de Passo Fundo de Río Grande do Sul.
- Di Tullio, Á. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. ANEP.
- DGEIP, (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP, Tercera edición.
- DGES, (2006). *Idioma Español. Propuesta programática. Primer año ciclo básico. Reformulación 2006*. ANEP.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. *Initiation aux genres formels à l'école. ESF ÉDITEUR*.
- Espinosa, M. J. (2018). «Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes», Tesis doctoral. Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado.
- Ferreiro, A. (2010/1946). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Departamento de Educación Rural. Serie Edición Homenaje.
- Ferreiro, E. (2006/1988). «La escritura antes de la letra». En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Anaya.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). *The cognitive process theory of writing*. *College composition and communication*, 32(4), 365-387 Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing>.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). «Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores». En *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. Vol. n.º 22, año VIII, [en línea]. Disponible en <<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2393>>.

- Fontich, X. y Birello, M. (2015). «Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura». En L.-P. Cancelas (coord.), *Tendencias en educación lingüística* (pp.103-120). GEU.
- Gallardo, A. (2014). *Don Andrés Bello y su Gramática de la lengua castellana: tres hitos para la historia de la lengua común*. Boletín de Filología, Tomo XLIX Número 1. Universidad de Concepción y Academia Chilena de la Lengua.
- Gordon, R. A. y Wlecke, R. W. (1964). «On learning from complex and continuous messages: Some experiments in selective attention and speech communication». En *The Journal of the Acoustical Society of America*, 36 (12), 2123-2133.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). *Discurso de ingreso a la Academia*. RAE.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Hilgard, E. y Bower, G. (1980). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas.
- Hymes, D. (1972). «On communicative competence». En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin Education
- Irigoyen, J., et al. (2011). «Análisis de las interacciones didácticas: ¿cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico». En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, n.º 16 (2), pp. 227-244, [en línea]. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29222521002>>
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1998). «Cooperative learning and social interdependence theory». En *Theory and research on small groups*, 9(1), 65-78.
- Lenz, R. (1912). «¿Para qué estudiamos gramática?» En *Memorias científicas y literarias*. Conferencia dada en la Universidad de Chile el 16 de agosto de 1912.
- Martínez Bonafe, J. (1988): «El estudio de casos en la investigación educativa», en *Investigación en la Escuela*, n.º 6, pp. 41-50.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). «El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica». *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. ISSN: 1657-6276, [en línea]. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>>
- Milian, M. y Camps, A. (comp.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens Ediciones.
- Miotto, C. y Glozman, M (2008). *En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical*. En Facultad de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Peluffo, E. (2019). «La escritura en la escuela primaria. Su enseñanza a partir del análisis de las consignas de trabajo», Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Perea Siller, F. J., (2015). «Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica». En *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

- Educación*. Vol. N° 22, año viii, setiembre de 2015, [en línea]. Disponible en <<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1803>>.
- Piaget, J. (1976/1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Reig, A. (2020). «Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria». En *Didacticae*, n.º 8, pp. 40-58.
- Riestra, D. (2010a). *¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas*. Tercer foro de lenguas, Programa de Políticas Lingüísticas, ANEP.
- Riestra, D. (2010b). «Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua». *Enunciación*, 15(1), 177-185.
- Riestra, D. (2011). «¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas» en *Tercer Foro de Lenguas*.
- Riestra, D. y Goicochea Gaona, Ma. V. (2022). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*. Editorial UNRN.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). *La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico* en Revista Iberoamericana de educación N.º 59, pp. 87-118.
- Rodríguez Gómez, D., Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Sommers, N. (1980). «Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers». En *College Composition and Communication*, 31(4), 378–388. DOI: 10.2307/356588.
- Sotomayor, C. et al. (2019). «Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain». En *Research Papers in Education*, n.º 34:1, pp. 84-98, DOI: 10.1080/02671522.2017.1390596
- Stake, R. (1995). *The art of case study research. The art of case study research*. Sage.
- UNESCO, (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO, (2016b). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. OREALC/UNESCO, [en línea]. Disponible en <<https://n9.cl/r3o7m>>.
- UNESCO, (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. Uruguay*. OREALC/UNESCO, [en línea]. Disponible en <<https://n9.cl/h6s8e>>.
- UNESCO, (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura. ERCE 2019. Uruguay*. OREALC/UNESCO, [en línea]. Disponible en <<https://n9.cl/8lv3g>>.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (2007/1934). *Pensamiento y habla*. Colihue.
- Wagner, C. (2006). «Andrés Bello y la Gramática Castellana latinoamericana». En *Documentos Lingüísticos y Literarios*, [en línea]. Disponible en:<www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=1217> .

- Yin, R.K. (2002). «Case Study Research – Design and Methods». En *Applied Social Research Methods*, Vol. 5, 3.^a ed., Sage.
- Zayas, F. (2014). *La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua*. En «La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria».

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

CUADRO 1. Características de los modelos de enseñanza	38
CUADRO 2. Datos de docentes de primaria	74
CUADRO 3. Datos de docentes de secundaria	74
CUADRO 4. Síntesis de las características metodológicas	80
CUADRO 5. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Abordaje de la gramática	84
CUADRO 6. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Abordaje de la gramática	87
CUADRO 7. Síntesis de la categoría Abordaje de la gramática de la entrevista	89
CUADRO 8. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Abordaje de la escritura	91
CUADRO 9. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Abordaje de la escritura	94
CUADRO 10. Síntesis de la categoría Abordaje de la escritura en la entrevista	96
CUADRO 11. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Vínculo EG-EE	98
CUADRO 12. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Vínculo EG-EE	99
CUADRO 13. Síntesis de la categoría Vínculo EG-EE en la entrevista	100
CUADRO 14. Datos de la entrevista en primaria de la categoría Obstáculos declarados	100
CUADRO 15. Datos de la entrevista en secundaria de la categoría Obstáculos declarados	102
CUADRO 16. Síntesis de la categoría Obstáculos declarados en la entrevista	103
CUADRO 17. Datos de las planificaciones de la categoría Abordaje de la gramática	105
CUADRO 18. Datos de las planificaciones de la categoría Abordaje de la escritura	107
CUADRO 19. Datos de las planificaciones de la categoría Vínculo EG-EE	109
CUADRO 20. Datos de observaciones de clases de M1	113
CUADRO 21. Datos de observaciones de clases de M2	117
CUADRO 22. Datos de observaciones de clases de P1	124
CUADRO 23. Datos de observaciones de clases de P2	127
CUADRO 24. Categorías de análisis de FIAC (adaptación propia)	128
CUADRO 25. Resumen del análisis de Entrevista a docentes	139
CUADRO 26. Resumen del análisis de Observación de los registros de las planificaciones	142
CUADRO 27. Triangulación de los datos de los tres instrumentos implementados	147
CUADRO 28. Características de los contenidos abordados	151
CUADRO 29. Ejemplos de consignas	154

Figuras

FIGURA 1. Esquema de una secuencia didáctica (Dolz y Schneuwly, 1998, p. 93)	33
FIGURA 2. Presence of sentence grammar in the curricula of Latin American countries (Sotomayor, 2019, p. 92)	60
FIGURA 3. Captura del pizarrón (M1)	111
FIGURA 4. Cartel con conectores (M2)	116
FIGURA 5. Consigna 1 de trabajo (P1)	120
FIGURA 6. Consigna 2 de trabajo (P1)	120
FIGURA 7. Consigna 3 de trabajo (P1)	121
FIGURA 8. Pizarra (P1)	122
FIGURA 9. Pizarra final (P1)	123
FIGURA 10. Pizarra (P2)	126
FIGURA 11. Consigna (P2)	127
FIGURA 12. Gráfica de intervención docente clase 1 (M1)	130
FIGURA 13. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (M1)	130
FIGURA 14. Gráfica de intervención docente clase 2 (M1)	131
FIGURA 15. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (M1)	131
FIGURA 16. Gráfica de intervención docente clase 1 (M2)	133
FIGURA 17. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (M2)	133
FIGURA 18. Gráfica de intervención docente clase 2 (M2)	134
FIGURA 19. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (M2)	134
FIGURA 20. Gráfica de intervención docente clase 1 (P1)	135

FIGURA 21. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (P1)	135
FIGURA 22. Gráfica de intervención docente clase 2 (P1)	136
FIGURA 23. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 2 (P2)	136
FIGURA 24. Gráfica de intervención docente clase 1 (P2)	138
FIGURA 25. Gráfica de la intervención de los alumnos clase 1 (P2)	138
FIGURA 26. Focos según área en las clases 1	155
FIGURA 27. Focos según docentes en las clases 1	156
FIGURA 28. Gráficas de intervención docente_alumnos (M1)	159
FIGURA 29. Gráficas de intervención docente_alumnos (M2)	160
FIGURA 30. Gráficas de intervención docente_alumnos (P1)	160
FIGURA 31. Gráficas de intervención docente_alumnos (P2)	161

Tablas

TABLA 1. Esquema de intervención clase 1 (M1)	129
TABLA 2. Esquema de intervención clase 2 (M1)	131
TABLA 3. Esquema de intervención clase 1 (M2)	132
TABLA 4. Esquema de intervención clase 2 (M2)	133
TABLA 5. Esquema de intervención clase 1 (P1)	135
TABLA 6. Esquema de intervención clase 2 (P1)	136
TABLA 7. Esquema de intervención clase 1 (P2)	137
TABLA 8. Promedio de focos de actividad en las clases	155

APÉNDICES Y ANEXOS

APÉNDICE 1 | CONSENTIMIENTOS FIRMADOS

Acepto participar en la investigación “Vinculación entre enseñanza de la gramática y enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de educación primaria a secundaria” en forma honoraria, con el propósito de divulgar mis conocimientos y experiencias en relación con el tema propuesto.

Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista, que tendré que realizar una observación y registro de mi planificación y de las producciones de mis alumnos y que la investigadora observará una clase sin participación activa. Reconozco que la información que aporte a esta investigación es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de la investigación.

He sido informada que puedo hacer preguntas durante mi participación, así como retirarme en cualquier momento que considere pertinente durante la investigación, conectándome con Paola Melgar, al mail: pmelgar@anep.edu.uy o el teléfono 098 760 406.

Firma del Participante:



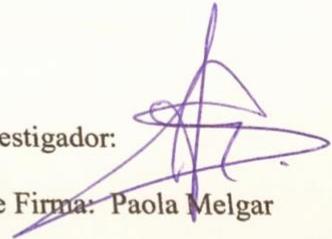
Aclaración de Firma:

Andrea
Bianchi

C.I.:

1885 777 -6.

Firma del Investigador:



Aclaración de Firma: Paola Melgar

C.I.: 3.489.525-5

Firma del Participante:

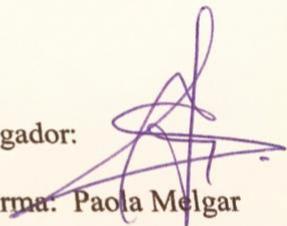


Aclaración de Firma: Martina Cordero

C.I.:

4.599.353-7.

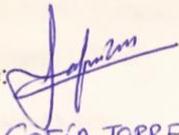
Firma del Investigador:



Aclaración de Firma: Paola Melgar

C.I.: 3.489.525-5

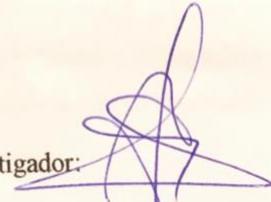
Firma del Participante:



Aclaración de Firma: SOFÍA TORRE

C.I.: 5061961-9

Firma del Investigador:



Aclaración de Firma: Paola Melgar

C.I.: 3.489.525-5



Firma del Participante:

Verónica Domínguez

Aclaración de Firma:

C.I.: 3.897.901-3

Firma del Investigador:



Aclaración de Firma: Paola Melgar

C.I.: 3.489.525-5

APÉNDICE 2 | PROTOCOLOS UTILIZADOS

Entrevista a docentes

Nombre:
Institución:
Formación:
Años de trabajo:
Experiencia en el grado:
¿En qué aspecto del área de la lengua tiene mayor fortaleza?
¿Qué acciones tiene presente a la hora de planificar la enseñanza de la escritura o de la gramática?
¿Qué aspectos privilegia a la hora de planear una estrategia de enseñanza de la escritura o de la gramática?
¿Qué focaliza en la enseñanza de la gramática?
¿Qué focaliza en la enseñanza de la escritura?
¿Qué materiales o dispositivos arma para la enseñanza de la escritura y de la gramática?
Observaciones:

Observación de registros de planificaciones

Observación de registros (dos meses) 2022				
Nombre				
Institución		Grupo		
¿Has diseñado actividades de producción de texto y de gramática en este período?				
Actividades de gramática				
Frecuencia semanal	1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana
	5.ª semana	6.ª semana	7.ª semana	8.ª semana
Describálas				
¿Cuánto tiempo de implementación se estima para cada actividad?				
¿Qué tipo de materiales se utilizan?				
¿Qué contenidos se abordan?				
¿Qué tipo de registros se preveen realizar?				
Observaciones				
Actividades de producción de textos				
Frecuencia semanal	1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana
	5.ª semana	6.ª semana	7.ª semana	8.ª semana
Describálas				
¿Cuánto tiempo de implementación se estima para cada actividad?				
¿Hubo actividades anteriores que funcionaran de andamiaje?				
¿Qué tipo de soportes se utilizan?				
¿En qué se pone el énfasis?				
Observaciones				

Observación de clases

Observación de clase			
Fecha:			
Docente:			
Institución:			
Grupo:		Cantidad de alumnos	
Objetivos:			
Actividades que oficiaron de antecedentes:			
Materiales que se manejan en la clase:			
Organización del grupo:			
Disparador de la propuesta:			
Descripción de la propuesta:			
Consigna de trabajo:			
Uso de soportes de registro:			
Observaciones:			

APÉNDICE 3 | DESGRABACIÓN DE CLASE

En esta sección muestro una desgrabación a modo de ejemplo y los análisis de los focos de las segundas clases observadas. Las desgrabaciones que realicé están disponibles para su consulta en este espacio [on line](#). Elijo dejar una de ellas completa para que haya evidencia del proceder metodológico.

Organizo la información en el orden en que fue presentada en capítulo 6. Primero se encuentran las docentes de educación primaria y, luego, las de educación secundaria. Vale recordar que solo pude observar una clase de la docente P2.

Ejemplo de desgrabación de clase (M1)

La tabla con la desgrabación está organizada en función del tiempo. Cada cuadro es un minuto de clase. En la columna izquierda se muestra lo que sucedió en clase. Se usa la letra M para identificar la voz de la docente y la letra A para los alumnos. Se numera a los alumnos según la aparición en su intervención. Así, el primer alumno en intervenir se identifica con A1 y el segundo, A2 y así sucesivamente. Este código se utilizó en cada clase observada. Vale alzar, aunque no se presente en este documento la desgrabación de todas las clases, que no se mantuvo la misma referencia para la primera y la segunda clase. Por lo tanto A1 no será, necesariamente, el mismo alumno aunque sea de la misma clase observada.

En la desgrabación de la intervención docente se usa tres equis cuando se menciona el nombre del alumno y entre paréntesis se escribe el código, por ejemplo: «¿Quién contraargumenta en función de lo que dijo XXX (A5)?». De esta manera se mantiene el anonimato en la participación de los alumnos.

Cuando la voz de alguno de los participantes toma el final de un minuto y el inicio de otro, pongo una raya. Aparece, entonces, en el final del cuadro una raya hasta el final de la línea y en el cuadro siguiente, una raya antes de escriturar la voz de quien está hablando. La imagen que presento a continuación ejemplifica lo antedicho:

<p>A1 —En contra. M —Obviamente, argumentos en contra ¿verdad?, es decir, yo puedo debatir con ustedes por qué ustedes no hacen los deberes, ustedes no hacen los deberes en sus casas, ¿sí?, entonces a la hora del recreo, su media hora libre, que también es mía entre comillas, van a hacer los deberes que no hicieron en la casa, ¿qué les parece? Alumnos a coro —No. M —Si estamos hablando de un texto argumentativo ¿a mí me servirá el <i>no</i>? Alumnos a coro —No.</p>	
<p>M —No me sirve el <i>no</i>, en todo caso ¿qué me tienen que dar? Alumnos a coro —Argumentos. M —Argumentos a favor y en contra... A1 —Tengo una pregunta. M —XXX (A1), sí. A1 —Disjiste eso de los debates, pero no dijiste lo que vamos a... M —No. Vamos a buscar debates que realmente sean</p> <p style="text-align: right;">Todos hablan a la vez.</p> <p>A4 —Hay doce temas para... Los alumnos siguen hablando entre ellos y no se logra escuchar qué dicen. La docente logra volver a poner el tema:</p> <p>M —...sobre los deberes.</p>	4
<p>A5 —A mí no me parece que esté mal. A mí me parece que está bien. M —¿El qué? A5 —Es una responsabilidad y... nuestro tiempo libre lo podemos usar para eso. M —Por ejemplo. ¿Quién contraargumenta en función de lo que dijo XXX (A5)? A6 —Yo. M —No digas «yo», no digas «yo», levanta la mano que te veo, XXX (A6). A6 —A mí me parece que está mal porque tenemos 30 minutos para descansar. M —Pero acordate de lo que dijo XXX (A5). Vos tenés que elaborar un contraargumento en función de lo que dijo XXX (A5). A6 —Como dijo XXX (A5)... dejame pensar. M —¿Alguien? ¿Otro argumento hacia XXX(A5)?</p>	5
<p>A7 —Yo opino que... Varios hablan a la vez, pero no del tema que se está debatiendo.</p> <p>M —¿XXX (A8)? A8 —No sé. A5 —Primero preguntar por qué no lo hizo en su casa, porque el tiempo libre... Varios hablan a la vez.</p> <p>M —¿De quién será la responsabilidad de traer o no traer los deberes? A6 —Yo los hice ayer de noche y me olvidé de guardarlos... Varios hablan a la vez.</p>	6
<p>M —Chiquilines, ¿de quién sigue siendo la responsabilidad? A6 —De la Mae... M —Ahí está. Yo voy a mandar un mensaje a los padres, a las 10 de la noche, todos los días, y decir «Papitos, mamitas por favor no se olviden los deberes y asegurarse de que sus hijos los pongan en la mochila, revisen las mochilas a ver si traen las cosas». Varios hablan a la vez.</p> <p>A1 —Pero también, si todos los niños se quedan sin recreo por algunos que no hicieron los deberes. M —Pregunta: ¿en el planteo que hice dije que todos se quedaban sin recreo? Alumnos a coro —No. M —Bien, bien, porque cuando uno da un contraargumento tiene que tener en cuenta justamente eso y una de las características de los contraargumentos es que no me puedo pisar el palito. —</p>	7
<p>_____ Si me piso el palito... Porque, por ejemplo, eh... es una actividad al aire libre, después tenemos clase, dijo XXX (A6) es así, no hicimos los deberes en casa, ¿cuándo los hacemos?</p>	8

<p>A1 —Estoy a favor de las dos, pero todavía no sé cuál defender. M —¿Estás a favor de las dos? Y no sabés cuál defender. Son contradictorias en sí mismas. Tenés que tomar postura. Es la idea cuando uno argumenta, tener que posicionarse desde algún lugar. A5 —No hacés los deberes en tu casa, pero tampoco te querés quedar sin recreo. A1 —Y, hacelos en tu casa... A6 —Pero hay que tener tiempo libre.</p> <p style="text-align: right;">Hablan todos a la vez.</p> <p>M —Permiso, permiso, permiso, voy a intervenir. _____</p>	
<p>_____ Que un niño... ustedes saben que el colegio en el que trabajo de tarde es bilingüe, ¿no? Que los niños entran a las 8:30 de la mañana y trabajan hasta las 7 de la tarde, ¿no? Yo entiendo que un niño que va de lunes a viernes de 8:30 de la mañana hasta las 7 de la tarde me diga «no tuve tiempo de hacerlos». Porque a las 7, mientras llega a la casa, merienda algo, se distrae un poco de esa vida que estuvo todo el día dentro de un colegio, me consta que como todo niño tiene que..., pero ustedes vienen cuatro horas..., si no tienen tiempo después de eso... ¿Alguno de acá trabaja después de la escuela?</p> <p>Alumnos a coro —Sí. A6 —Hago mi cuarto. A7 —El que esté mintiendo salga para afuera.</p> <p style="text-align: right;">Hablan todos a la vez.</p>	9
<p>M —Hay argumentos... A9 —Yo trabajo siempre. M —Hay argumentos o contraargumentos que yo doy que si no los pienso bien, justamente puedo caer en esa cuestión de que caiga en falso. Por eso... acá estamos como en un juego, ¿verdad?, pero los argumentos forman parte de nuestra vida y poder enfrentarse a otro con una opinión diferente es bueno, es interesante, es parte de mí. Yo necesito tener claro cómo los voy a exponer, ¿verdad? A5 —Estás diciendo lo que dice el texto, en la vida estamos rodeados de textos argumentativos orales y escritos. M —Orales y escritos, permanentemente. Estamos rodeados de textos argumentativos. Permanentemente estamos tomando posiciones o no, o no, pero permanentemente estamos haciéndolo. Es más, si a mí... me levanto de mañana, como es el caso ya a esta altura de mi vida, pero en un momento de mi vida lo fue, me levanto de mañana y me dicen: _____</p>	10
<p>_____ «¿Querés, esteeee, té o café con leche?», por decir algo.</p> <p>A1 —Café con leche. A2 —Té. M —Ya frente a eso, una cosa tan, tan cotidiana, estoy tomando una decisión. Obviamente, lo hago sin pensar, pero tengo que tener argumentos, argumentos válidos para decir «Prefiero esto» o «Me gusta más el sabor de esto otro». A5 —Eso no son argumentos, ¿no?, eso que estás diciendo: «Prefiero esto». M —Sí, por ejemplo, si me tomo un café con leche de mañana probablemente tenga que ir al baño porque me hace mal, por ejemplo.</p> <p style="text-align: right;">Todos ríen.</p> <p>M —Por ejemplo: Sí, ehhhh, tomo un té, ehhhh, no le pongo azúcar, entonces, prefiero.</p> <p style="text-align: right;">Todos hablan a la vez.</p>	11
<p style="text-align: right;">La clase se interrumpe con la llegada de una profesora.</p>	12
<p style="text-align: right;">La clase se interrumpe con la llegada de una profesora.</p>	13
<p style="text-align: right;">La docente retoma la clase.</p> <p>M —Bueno, entonces, pensando un poco en el texto de los videojuegos, ¿verdad? ¿A qué conclusión se llega? ¿XXX (A5)? A5 —Como que se relaciona con las ideas, eh, vuelve a hablar del tema de los videojuegos. Se finaliza el texto, pero queda como que todo el problema. Se pone lo que se está a favor y lo que no se está a favor. M —Plantea si está a favor o en contra de lo que había argumentado en el texto. ¿Alguien que lo</p>	14

<p>pueda explicar de otra manera? ¿lo que es la conclusión? A6 —Es como cuando, tipo, se presentan las ideas y en general, tipo, eh... no sé cómo explicarlo.</p>	
<p>M —Esa es la idea, tomar la palabra para intentar explicar las cosas, ¿verdad? A1 —Se presentan las ideas principales y se llega a una conclusión de todas esas ideas y se termina el texto. M —Es como un resumen, ¿verdad? Es como cuando defendía algo y de alguna manera ahí sí, me posiciono, ah, estoy totalmente a favor o en contra, independientemente de los argumentos que hubieron. A2 —Se termina con un resumen de lo que se dijo. M —Ahí está. Vieron, concluyo esa idea que, claro, dije a lo largo del texto argumentativo. Bueno, y acá estamos hablando de los videojuegos. Los videojuegos... Vamos a levantar la mano y decir... en el texto ¿qué argumentos a favor plantea el texto de los videojuegos?</p>	15
<p>M —XXX (A9). Quiero escuchar aquella mesa y esta [la docente se refiere a la mesa 2 y 4, que no han participado]. Porque no escucho ni a aquella mesa ni a esta mesa. A9 —Estimula el cerebro. M —Y ¿ese qué tipo de argumento es? Alumnos a coro —A favor. M —A favor. ¿Cómo podemos, eh... cómo podemos formular ese enunciado para que tenga un sentido más allá de que estimula el cerebro? XXX (A10). A10 —Los videojuegos ayudan a estimular el cerebro. M —Por ejemplo, los videojuegos ayudan a estimular el cerebro. A1 —Después está la psicomotricidad.</p>	16
<p>M —La psicomotricidad. ¿Qué será eso de la psicomotricidad? Ustedes saben que a mí no me gusta que me metan palabras que no entiendo. A1 —La psicomotricidad es la movilidad del cuerpo. M —La movilidad del cuerpo puede ser motricidad gruesa o motricidad fina. En este caso, sobre todo, habla de la motricidad fina. Si jugamos al videojuego como el <i>just dance</i>, el <i>just dance</i> pone en movimiento todo el cuerpo. Yo nunca lo jugué. A6 —Ay, yo sí. M —No, siempre, ta... A4 —Estimula la rapidez. M —Estimula la rapidez, pero vamos a ver si podemos usar nuestros términos y a parte a ver si podemos elaborar enunciados completos no frases sueltas, ¿sí? Estimula ¿qué? Dijiste... A4 —La rapidez mental.</p>	17
<p>M —La rapidez mental. ¿Algún argumento a favor que no esté planteado en esto de los videojuegos sea propio, sea de ustedes, de su experiencia con los videojuegos, que todos acá tienen experiencia con los videojuegos? XXX (A3). A3 —Mejora la percepción. M —La mejora de la percepción ¿Qué es la percepción? A3 —Lo que percibís. M —y ¿qué percibís? A3 —Detectar. M —Buha, detectar, mmm. Y ¿algún otro argumento? A5 —Hay algunos juegos que son atractivos que se hicieron para los niños y aprenden. M —Hay algunos juegos que son... y ahí tienen un argumento precioso. Hay algunos juegos que son atractivos que acá no pueden perder de vista que el tema no son, no es tal juego, el play station, por ejemplo, no es ese juego, es los videojuegos, por lo tanto el abanico de posibilidades ¿es qué?</p>	18
<p>_____ enorme, hay de todo ¿no? Sí, hay muchos que son educativos. Comparto contigo A3 —Mae, los videojuegos ayudan a mejorar la ed... M —¿Los videojuegos ayudan a mejorar la? A3 —La educación, porque hay algunos juegos que son educativos. M —Por ejemplo porque algunos juegos son educativos. Sí, algunos juegos son educativos. A3 —Ayuda a la movilidad del cuerpo. Algunos son para la movilidad, para bailar, para hacer</p>	19

deportes. A2 —Para jugar juegos de a dos. A1 —Puede ayudar a vencer miedos.	
M —O te lo incrementa, ¿verdad? No sé, a ver. Eso es muy personal. Un videojuego puede ayudar a vencer miedos, pero también te los puede ocasionar. Te puede ocasionar... A6 —Los juegos educativos... un juego educativo te puede... es más fácil aprender cuando algo te divierte. M —Me dicen que con los videojuegos es más fácil aprender porque nos divierte. A10 —Con algunos videojuegos movilizás la muñeca...podés hacer cualquier cosa. M —Que favorece la motricidad, ¿verdad? Favorece la psicomotricidad, el desarrollo de la psicomotricidad tanto gruesa como fina. ¿Alguno más? XXX (A11), ¿alguno más? A11 —Iba a decir lo mismo que XXX (A10).	20
M —Si voy a pensar argumentos en contra de los videojuegos. Por ejemplo, yo quiero decir «los videojuegos son malos». A5 —¿Por qué? Te tengo que decir. M —¿Qué argumentos...? Aparte, escuchen bien lo que dije: «los videojuegos son malos». ¿Cómo van a responder ese enunciado. XXX (A11). A11 —[Habla muy bajito] M —Nada. Tú hablas así y yo no te oigo. A11 —Daños morales. M —¿Qué significa «daños morales»? No quiero que repitan cosas que no saben qué quieren decir. A5 —Que te daña emocionalmente... M —Por algo emocionalmente, pero ¿por qué? A1 —Que te hace reaccionar de otra forma. M —Te hacen reaccionar de forma... A1 —Diferente. A6 —Yo sé, maestra, yo sé.	21
M —No positiva, ¿verdad?, o no saludable. A7 —Que algunos juegos te hacen enojar cuando perdés muchísimo. M —Algunos videojuegos pueden despertar alguna parte de nosotros más agresiva, ¿decís vos? A7 —Sí. M —A ver, XXX (A6). Ahora no me digas «Ehhhhh» porque estás así [la maestra levanta la mano imitando el gesto de A6] y después me decís «Ehhhh», a ver... A6 —Ehhhh [Se ríe], eh, si estás mucho tiempo frente a una pantalla te puede lastimar la vista. M —Sí, por ejemplo... Cualquier pantalla, puede ser un televisor sin tener videojuegos. A4 —Eso es mentira. Eso es mentira. <p style="text-align: center;">No se tiene en cuenta el comentario de A4.</p> <p style="text-align: center;">La docente observa las manos levantadas (4) y le da la palabra a un alumno.</p> M —¿XXX (A3)? A3 —Empeorar la educación. M —Algunos, dicen, que pueden empeorar la educación y otros dicen que la puede mejorar. XXX (A7). A7 —Pueden generar una adicción si jugás... M —Fuerte, fuerte, porque hay muchos que no te escuchan.	22
A7 —Ehhhh, que es adictivo porque podés quedarte mucho tiempo jugando juegos, todos los días y a todas las horas, no comés. A3 —Es un vicio. A7 —Te puede... M —Pará, pará, pará. XXX (A4), si hablás es imposible. A7 —Te puede hacer soñar con los personajes del juego. <p style="text-align: right;">Todos ríen.</p>	23
M —Bien, puede ser bueno o malo, ¿XXX (A4)? A4 —No está comprobado que la pantalla dañe la vista.	24

<p>M —Igual, estar en la pantalla daña la vista. A6 —¿Puedo decir algo a favor? M —Estamos con los en contra, ¿verdad?, después decís a favor, XXX (A12). A12 —Algunos juegos te pueden estresar. M —Así como plantearon que te puede sacar nuestra parte más violenta o nuestra parte de mayor bronca, hay otros juegos que nos pueden estresar, sí. A11 —Algunos juegos te pueden poner nervioso. M —Bien. Ahora, si yo digo... Escuchen bien este... esta frase, mejor dicho. _____</p>	
<p>_____ Si yo digo: «Los videojuegos son malos». A5 —Tenés que dar un argumento de por qué son malos. A6 —Tenés que decir por qué creés que son malos. Tenés que completar la frase. M —Escuchen bien, porque no lo voy a repetir: «Los videojuegos son malos». A5 —No. Hay algunos videojuegos que son malos y otros que no. A7 —Hay algunos malos y otros buenos. A6 —Los videojuegos son malos según cuánto tiempo estés jugando. A4 —No. A3 —Según la persona. M —A ver... ¿por qué decís eso XXX (A3)? A3 —Porque si la persona termina dañada. Es la persona la que termina dañada, no los videojuegos. A7 —Es la persona... A3 —Si la persona se controla, el juego no es malo. <p style="text-align: right;">Otros hablan a la vez.</p> M —Pará, pará, pará. Me parece un montón lo que está diciendo XXX (A3) y no lo escuchaste, y a parte, ahora están hablando de otra cosa. XXX (A3), repetí.</p>	25
<p>A3 —Si la persona se controla y no pasa mucho tiempo jugando es normal, pero si se queda muuuucho tiempo jugando... M —Entonces, vuelvo a repetir. Digo de nuevo la frase: «Los videojuegos son malos». Alumnos a coro —No. A6 —Las personas, las personas que lo juegan, malas. M —Entonces, lo que yo puedo decir es: «la relación que tenemos los seres humanos con los videojuegos es lo que puede ser positivo o negativo». A6 —Aja... porque hay personas que se quedan todo el día jugando y eso hace mal, pero si se queda una hora, por ejemplo, no le hace tan mal. <p style="text-align: right;">Muchos hablan a la vez.</p> M —Pará, pará, hablan a la vez. Ustedes ya saben, chiquilines. <p style="text-align: center;">La maestra llama la atención de algunos alumnos que están en otra cosa.</p> </p>	26
<p>M —¿Vos qué pensás de los videojuegos? A12 —Nada. M —Vos ¿no jugás jueguitos, tampoco? A12 —Sí. M —¿Algún juego electrónico? A12 —Sí. M —Bueno, entonces, ¿qué pensás? A12 —Mmmm M —¿Qué te gustan? A12 —Sí. M —¿Jugás mucho rato o poco rato? Con honestidad, a ver, con honestidad. A12 —Hasta las 3 de la mañana. M —¿Hasta las 3 de la mañana? ¿Todos los días o los fines de semana? A12 —Los fines de semana. Muchos hablan a la vez. M —Entonces cuando no traigan los deberes no es que no tuvieron tiempo, porque no pudiste hacerlos, es porque te pasaste jugando a los videojuegos y, encima, no traés los deberes. _____</p>	27
<p>_____ ¿Quién juega en línea acá? ¿Quién de ustedes juega en línea? Levante la mano.</p>	28

<p>M —Jugar juegos en línea, ¿quién lo hace? ¿Quién juega en línea? Levante la mano. ¿Quién juega en línea con usuarios que no conoce?</p> <p style="text-align: right;">Hablan muchos a la vez.</p> <p style="text-align: right;">Levantán la mano casi todos los alumnos.</p> <p style="text-align: right;">Muchos ríen.</p> <p>M —Bajen la mano. ¿A qué hora generalmente juegan videojuegos?</p> <p>A6 —A las 3 de la tarde.</p> <p style="text-align: right;">Varios hablan a la vez.</p> <p>M —Ehhhhh, a ver, XXX (A7).</p> <p>A7 —Ehhh, desde las 5 hasta las 6, 6 o 7.</p> <p>M —De 5 a 6, 6 o 7. Bien. Vos ya me dijiste que jugás todo el día.</p> <p>A12 —Sí, pero si tengo algo que hacer, si tengo algo que hacer yo suspendo el juego, lo hago y después vuelvo al juego.</p> <p>M —Ah, bueno.</p>	
<p>A5 —Los fines de semana juego de mañana y cuando estoy acá, juego de noche. En el día tengo más actividades que no las puedo descuidar.</p> <p>M —¿XXX (A2)?</p> <p>A2 —Yo juego todo el día, pero hay veces que mi madre me grita que tengo que hacer cosas y, ta, las tengo que hacer.</p> <p style="text-align: right;">Muchos ríen.</p> <p>M —Ay las madres, las madres, ¿por qué estaremos en esta tierra las madres? XXX (A3).</p> <p>A3 —De las 12 a las 6.</p> <p>M —¿De la tarde? ¿De 12 del mediodía hasta las 6 de la tarde? O ¿de las 12 de la noche hasta las 6 de la mañana? Miren la pregunta que voy a hacer.</p> <p>A7 —¿Y yo?</p> <p>M —Ah, perdón, XXX (A7), XXX, XXX.</p> <p style="text-align: right;">Varios hablan a la vez.</p> <p>A7 —Escuchen.</p> <p>M —Escuchen a XXX que va a hablar, va a decir algo importante.</p> <p>A7 —Depende de lo que tenga en el día y...</p>	29
<p>M —¿Cuántas horas, aproximadamente?</p> <p>A7 —Como... 7 horas (ríe). Como muchas. No las cuento.</p> <p style="text-align: right;">Muchos hablan a la vez.</p> <p>M —Muchas.</p> <p>A8 —Siempre que quiero jugar le pregunto a mi madre, pero cuando estoy en la casa de mi padre juego a cualquier hora, todo el tiempo.</p> <p>A13 —Una o dos horas.</p> <p>M —Una o dos horas. Cuanto debate esto de los juegos en línea. Tenemos muchos temas para debatir, por eso hicimos la lista de los temas que queríamos debatir este año, pero en la lista no están los juegos en línea.</p> <p>A5 —Yo juego todo el día, pero soy consciente de que me hace mal, pero juego igual.</p> <p style="text-align: right;">Muchos hablan a la vez.</p>	30
<p>A6 —Está un poquito mal, pero lo hacemos igual.</p> <p>M —Pero capaz que está bueno... capaz que está bueno, XXX (A6), esos temas que... esos temas que sé, entre comillas, que están mal, la relación que estoy teniendo con los videojuegos, ¿verdad?. Pero capaz que está bueno, no de repente para decir «ay, sí, a partir de mañana, después de lo que dijo la maravillosa de mi maestra, no juego más a los videojuegos», no, capaz que los ayuda a ir pensando y madurando qué sí y qué no, cuántas horas, en qué contexto, de qué manera.</p> <p>A6 —Yo, si está lindo afuera, salgo a jugar con la pelota.</p> <p style="text-align: right;">Muchos hablan a la vez.</p> <p>M —Una última pregunta: Levanten la mano, ¿cuántas madres, cuando yo digo madres es porque las madres son las que están más tiempo con ustedes, cuántas madres, o padres, cuántas madres nos gritan, o les gritan a ustedes, en realidad, porque están prendidos a los videojuegos?</p>	31
<p>A1 —No me grita. A mí me dice solo <i>apagá</i>.</p>	32

<p>A2 —A mí también.</p> <p>A7 —A partir de la 1 y media, dos, me dicen <i>apagá</i>.</p> <p>M —A ver, vuelvo a preguntar.</p> <p>M —Bueno. Miren lo que les voy a proponer.</p> <p>A6 —Yo tenía una cosa a favor para decir.</p> <p>M —Dale, tenés razón. Te escuchamos.</p> <p>A6 —Hay videojuegos que te demuestran cómo es la vida real.</p>	<p>Muchos hablan a la vez.</p> <p>Muchos hablan a la vez.</p> <p>Muchos hablan a la vez.</p>	
<p>A6 —Una vez dejé de tomar jugolín porque la maestra había dicho que era malo. Lo hice por un año. (ríe).</p> <p>M —No creo que si yo digo «queridos míos de mi alma dejen de jugar a los videojuegos», no creo que vos digas que porque te lo dijo la maestra vos vas a dejar de jugar. Bueno. Miren esto. Les voy a dar una hoja a cada uno, nos quedan tres minutitos...</p>		33
<p>M —Les voy a dar. Escuchen. Voy a explicar lo que tienen que hacer. Escuchen, cosa que después no tengan que preguntar «qué tengo que hacer». Les voy a dar una hoja a cada uno y ustedes van a pensar «juegos de pelota en el patio». Argumentos a favor de por qué sí, argumentos en contra de por qué no.</p>	<p>Hablan muchos a la vez.</p>	34
<p>M —Piensen, piensen entonces esto «juegos de pelota en el patio, argumentos a favor y argumentos en contra».</p>	<p>Hablan muchos a la vez mientras la maestra reparte las hojas.</p> <p>Los alumnos comienzan a conversar entre ellos.</p> <p>Los temas de conversación son variados.</p>	35
<p>A6 —¿Por qué los juegos en el patio?</p> <p>M —Sí, piensen argumentos y los escriben.</p>		36

Análisis de focos de la segunda clase

A partir del análisis realizado en las segundas clases observadas, se observan los focos que los docentes hicieron. Se presenta la tabla con los datos y las gráficas que describen la tabla. En la primera gráfica se muestra la información en relación al área, mientras que en la segunda, en relación al docente.

TABLA 2. Focos en las clases 2

	Gramática	Escritura	Lectura	Otro
M1	25 %	75 %	0 %	0 %
M2	0 %	100 %	0 %	0 %
P1	20 %	63 %	17 %	0 %

FIGURA 2. Focos según área en las clases 2

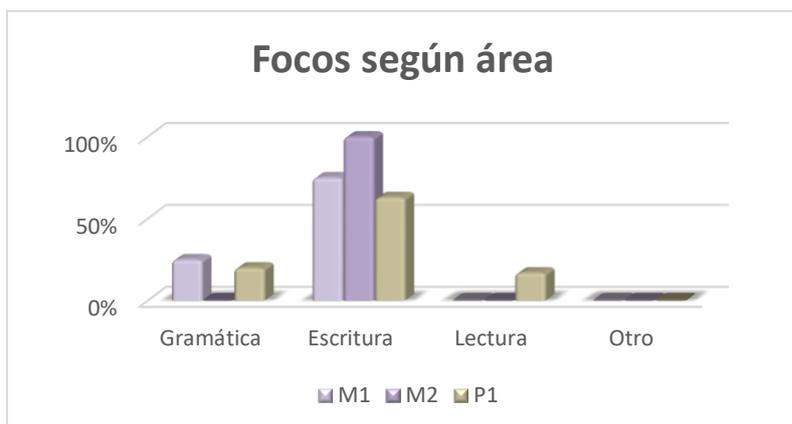
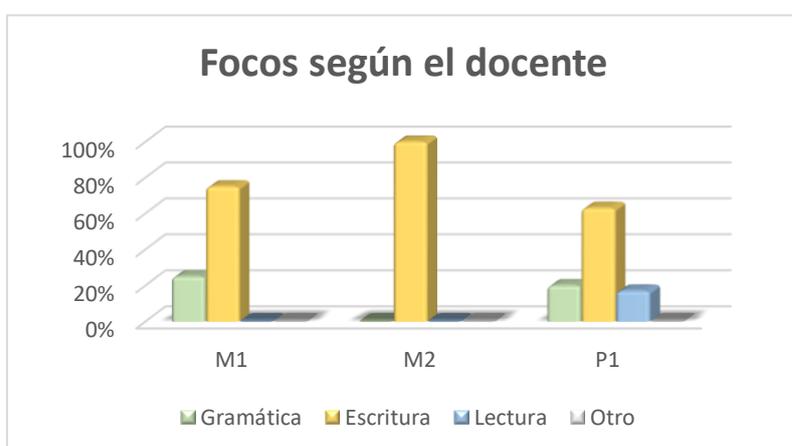


FIGURA 3. Focos según docentes en las clases 2





**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

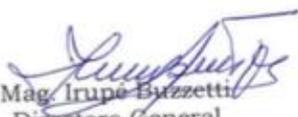
Oficio N°331

Montevideo, 5 de agosto de 2019
Señora Paola Melgar

Cúmplenos remitir a usted, adjunto al presente, fotocopia de resolución adoptada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en Sesión del día de la fecha (Resolución N°2 – Acta N°39), por la que dispuso autorizar la realización de la investigación académica sobre la “Vinculación entre enseñanza de la gramática y enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de educación primaria a secundaria”.

Saludamos a usted atentamente.


Dra. Silvia Suárez
Secretaria General


Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

mcm/jf
pamelgar@anep.edu.uy



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta N°39

Res. N°2

Gestión N°665219/2019

Montevideo, 5 de agosto de 2019

VISTO: estos antecedentes relacionados con la gestión presentada por la señora Paola Melgar, Especialista en Gramática del Español.

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para llevar adelante una investigación académica sobre la "Vinculación entre enseñanza de la gramática y enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de educación primaria a secundaria".

CONSIDERANDO: I) que la misma la realizaría en el marco de la Especialización y Maestría de Gramática del Español (Administración Nacional de Educación Pública - Universidad de la República);

II) que los objetivos del proyecto son:

- Conocer las prácticas de enseñanza de la gramática y de enseñanza de escritura en la transición Educación Inicial y Primaria a Educación Secundaria en Uruguay.
- Describir y analizar las prácticas de enseñanza de la escritura al finalizar el ciclo primario y comenzar el secundario en nuestro país.
- Conocer las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura;

III) que el estudio de casos lo realizaría con dos maestros que tengan grupos de 6° año a su cargo en una escuela del departamento de Montevideo, jurisdicción Centro, de quintil 4 o 5, que tengan experiencia en ese grado escolar y que su calificación esté en el rango de excelente;



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

IV) que adjunta modelo de consentimiento en el que explicita los dispositivos que utilizará para la investigación.

ATENTO: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Autorizar a la señora Paola Melgar, Especialista en Gramática del Español, a realizar la investigación académica sobre la "Vinculación entre enseñanza de la gramática y enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de educación primaria a secundaria", debiendo contar con el aval de la Dirección escolar y de los docentes que participen.

2°.- Encomendar a la Inspección Técnica la selección de las escuelas y docentes para participar del proyecto, acorde a lo solicitado por la investigadora.

3°.- Cursar oficio a la señora Paola Melgar, comunicar a la Inspección Departamental de Montevideo, jurisdicción Centro, y pase a la Inspección Técnica a sus efectos.


Dra. Silvia Suárez
Secretaria General


Mag. Irupé Buzzetti
Directora General



Consejo de Educación inicial y Primaria

Documento Principal

Nº de Gestión 876107

Tipo de Documento **NOTA Nº 134 Año 2022**
Oficina Generadora CEIP-Montevideo - Inspecciones-Inspección Departamental de Montevideo-Inspección Departamental de Montevideo Centro--- Código-1848
Fecha de creación 06/05/22 Hora 15:38:45
Usuario OLMOSV - Verónica Olmos

Carácter COMUN
Centro de Interes GENERAL

Asunto Tema INSTITUCIONAL CEIP
SubTema DATOS/INFORMACION
Descripción SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA REALIZA INVESTIGACIÓN PARA LA TESIS DE MAESTRÍA

Actuación

Usuario DEGREGORIOJD - Carolina De Gregorio
Fecha de creación 09/06/22 - Hora - 15:23:24
Oficina Generadora: CEIP-Montevideo - Inspecciones-Inspección Departamental de Montevideo-Inspección Departamental de Montevideo Centro-Inspección Departamental de Montevideo Centro - Jefe de Departamento--- Código-3462

Observación Común

Se define la Esc. Nº 19.
Comuníquese a la interesada, cumplido archívese sin perjuicio.-

Lilián Etcheverry

ROSA ABATE
Mira. Inspectora de Zona
Inspectora Departamental



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Resolución N° 2749

Exp. 2022-25-3-002573

Montevideo, 20 JUL 2022

VISITQ: Las presentes actuaciones por las cuales la Profesora Paola Meigar, C.I.: 3.489.525-5 docente inamovible de idioma Español, solicita autorización para realizar el trabajo de campo denominado "vinculación entre enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de Educación Primaria a Secundaria", en el marco de la elaboración de su tesis en Especialización y Maestría de Gramática del Español (ANEP-UberR).

CONSIDERANDO: i) Que de folios 1 a 4 surge el detalle del trabajo, donde se señala que se realizarán entrevistas a docentes, observación de clases y análisis de documentación. El objetivo general del trabajo es conocer las prácticas de enseñanza de la gramática y de enseñanza de la escritura en la transición de Educación Inicial y Primaria a Educación Secundaria de Uruguay y tiene como objetivos específicos: a) describir y analizar las prácticas de enseñanza de la escritura al finalizar el ciclo primario y comenzar el secundario en nuestro país, b) conocer las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura, c) indagar en qué medida se contemple el conocimiento gramatical en instancias de enseñanza de la escritura en los tramos mencionados, d) conocer la naturaleza de los conocimientos relacionados con la gramática del español que despliegan los docentes en situación de enseñanza de producción de textos en los ciclos en cuestión;

ii) que la metodología a utilizarse será de corte cualitativo interpretativo y se realizará un estudio de casos focalizado en el quehacer docente de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Dirección General de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA-S, RESOLUCIONES Y DECRETOS
2022 - TESIS, PROYECTOS E INVESTIGACIONES- MELGAR, PAOLA - TESIS Especialización y Maestría de Gramática del Español (ANEP-UberR)

BOICAR/mf

2022-07-20

(DGEIP) y de Profesores de Idioma Español de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). La muestra estará formada por maestros de 6to. año escolar y dos profesores de Idioma Español de 1º año, quienes serán seleccionados por el cuerpo inspectivo de la jurisdicción de Montevideo Centro de la DGEIP y de la Inspección de Español de la DGES;

III) que en f.13 la Inspección de Idioma Español toma conocimiento y emite opinión favorable al respecto;

IV) que dado que se cuenta con la anuencia de la Inspección de la Asignatura y que la intención es realizar el trabajo en Liceos de quintiles específicos con docentes de excelente calificación, esta Autoridad entiende pertinente acceder a la solicitud de obrados.

ATENCIÓN: a lo expuesto.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, RESUELVE:

1) Autorizar a la Profesora Paola Melgar, C.I.: 3.489.525-5 docente interina de Idioma Español, a realizar el trabajo de campo denominado "Vinculación entre enseñanza de la gramática y la enseñanza de la escritura en Uruguay: estudio de casos en la transición de Educación Primaria a Secundaria", en el marco de su tesis en Especialización y Maestría de Gramática del Español (ANEP- UdelaR).

2) Establecer que una vez culminada la investigación y previo a cualquier publicación o difusión de los resultados que se tenga previsto realizar, se deberá elevar a la Inspección de Institutos y Liceos un Informe incluyendo las resultancias obtenidas y al Liceo campo de estudio.

3) Encomendar a la Inspección de Idioma Español la selección del centro educativo en el que se desarrollará la investigación, así como los docentes que participarán; el seguimiento correspondiente de la experiencia y la verificación de la devolución del trabajo.

4) Poner en conocimiento de la citada Inspección, que luego de efectuar la selección descrita en el numeral anterior, debe notificar la misma a la peticionante, a la Inspección Coordinadora Regional Metropolitana-Montevideo y a la Inspección de Institutos y Liceos que supervise el centro educativo elegido.

Comuníquese a la Subinspectora Jefe Profesora Maris Montes para su conocimiento.

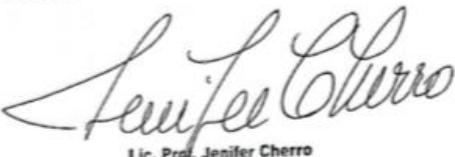


ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Cumplido, siga a la Inspección de Idioma Español a los fines consignados en los numerales 3) y 4) del RESUELVE.


Dr. Bautista Duhagon
Secretario General
Dirección General de Educación Secundaria


Lic. Prof. Jenifer Cherro
Directora General
Dirección General de Educación Secundaria



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Montevideo, 14 de setiembre de 2022

Estimados Directores:

Según Resolución N.º 2749, Exp. 2022-25-3-002673 del 20 de julio de 2022, la profesora Paola Melgar queda autorizada a concurrir a sus instituciones en el marco del proyecto de investigación aprobado. Las profesoras seleccionadas por la Inspección de Idioma Español para la investigación que desarrollará la Prof. Melgar son:

- 1) Verónica Domínguez, CI 3.897.901-3 (liceo Rincón de la Bolsa)
- 2) Sofía Torre, CI 5.061.961-9 (Colegio y Liceo Latinoamericano)

Se agradece la colaboración para dar cumplimiento a la mencionada resolución.



Insp. Claudia Cerminatti

