

# Propuestas didácticas para enseñar morfología desde las prácticas de lectura escolar

María Cecilia Romero  
Universidad de Buenos Aires  
romeromace@gmail.com

## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una secuencia didáctica (planificación y aplicación) para enseñar formación de palabras (procesos de sufijación y derivación) en primer y segundo año de la escuela secundaria tomando como punto de partida la concepción cognitivista de morfema (Borzi, 2020) que entiende al morfema como signo y que, como tal, se define como una unidad mínima y autónoma de significado.

Teniendo en cuenta la importancia de estudiar las formas en el discurso per se, se propone como hipótesis que la enseñanza de la sufijación y derivación a partir del análisis de las formas en contextos discursivos reales facilita y estimula en los estudiantes el acceso a prácticas de lectura y escritura escolar.

Para corroborar esta hipótesis, se analizarán ciertas estrategias de enseñanza utilizadas especialmente para esta secuencia, las participaciones de los estudiantes, así como algunas actividades llevadas a cabo durante una clase. En síntesis, la explicación y el desarrollo de una secuencia didáctica particular es una forma de corroborar no solo los principios fundantes del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sino también sus beneficios en la enseñanza, más concretamente, en las prácticas de lectura y escritura.

**Palabras clave:** secuencia didáctica, procesos de sufijación y derivación, prácticas de lectura y escritura escolar Enfoque Cognitivo Prototípico.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado, presentar a estudiantes de 1° y 2° año del nivel secundario una secuencia didáctica construida bajo los principios del Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 2000) ECP y; por el otro lado, analizar una experiencia de clases, la que se puso en práctica en dicha secuencia.

El motivo que nos lleva a trabajar sobre estos dos objetivos data de investigaciones previas (Autor, 2022, 2019, 2018, 2017a, 2017b,) respecto del lugar que ocupa la gramática en la currícula escolar en Argentina.

El documento titulado *Marco general de la política curricular en Argentina*, define el *currículum* como “síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” (DGC y E, 2008: 15). Es importante destacar que esta definición incluye tanto los documentos curriculares —ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular— como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo nos remitimos a lo que se establece a través de documentos, sino también a lo que efectivamente se enseña —en forma explícita e implícita— y se aprende en el aula.

En cuanto a los documentos curriculares, hacemos especial foco en los que pertenecen a las regiones de la Ciudad de Buenos Aires (2013) y provincia de Buenos Aires (2006). En ellos se plantea la enseñanza de los contenidos gramaticales en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura. Si bien este planteo es acorde con los propósitos que se persigue en el trayecto de la escuela secundaria (formar escritores y lectores críticos), abre otras preguntas que atañen tanto a la didáctica como a la gramática.

En principio, el problema que surge frente a esta concepción curricular es cómo se enseñan los contenidos gramaticales en la escuela secundaria, ya sea tanto en forma explícita como en forma implícita. Sabemos que la pregunta es amplia y que su respuesta también. Sin embargo, podemos hacer algunas aproximaciones a ciertas temáticas que se desprenden de este problema.

Tapia y Gómez Viñao (2021) observaron un problema similar ante su lectura analítica del diseño curricular de Río Negro (2017). Además, a partir de la observación de clases de Lengua en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Riestra y Tapian (2014) detectaron que los contenidos gramaticales eran enseñados de forma asistemática, desplazando la disciplina (Gramática) a un rol casual y, además, encontraron que estos contenidos estaban puestos al servicio de prácticas de escritura y que —en distintos momentos— se utilizaban para corregir errores. La gramática en este marco es enseñada más como algo intuitivo que como una disciplina puesta al servicio del hablante.

El análisis de las autoras refiere a un contexto particular (San Carlos de Bariloche) y se suma a los diálogos compartidos por los docentes de diversos lugares de nuestro país durante las Jornadas de Gramática y Discurso<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Estas Jornadas son organizadas cada año desde el 2018 por los integrantes de la Cátedra de Gramática Discursiva de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Los relatos de los docentes durante estas jornadas (2018, 2019, 2020 y 2021) remitían a los mismos planteos: o enseñaban gramática en forma asistemática intentando trabajar desde la noción de uso de la lengua o retomaban planteos de enseñanza del tipo estructuralista. Esto es, los docentes se encuentran en medio de dos paradigmas de enseñanza.

Cabe mencionar que el Estructuralismo (Manacorda de Rosetti, 1964) fue una corriente que dominó la enseñanza media durante la década de los '60 y subsiguientes y no trajo los resultados esperados: la creencia de que la reflexión sobre la gramática de la propia lengua llevaría naturalmente a los alumnos a hablar y a escribir bien tuvo que ser desechada.

Otañi y Gaspar (2001) señalan claramente que la escuela se encuentra en un punto de tensión entre un modelo que está centrado en el sistema de la lengua y el objetivo de desarrollar habilidades de uso. Esta tensión, después de varios años de focalizar la enseñanza en la reflexión sobre el sistema, se inclina hacia el extremo del uso. Entonces, se abandona el enfoque estructural e ingresa una perspectiva más armónica con el concepto de uso del lenguaje: el Enfoque comunicativo. Este nuevo enfoque hace hincapié en el concepto de "competencia comunicativa" (Hymes, 1972), que retoma el concepto chomskiano de "competencia lingüística" (Chomsky, 1987) como base de la crítica que realiza y de su nueva propuesta: lo innato en el hombre es la capacidad de comunicarse. En el nuevo enfoque, que ingresa a la escuela con la reforma de 1994, la gramática aparece como un conocimiento periférico al servicio de la escritura, cuyo abordaje estará condicionado por la aparición de problemas en la revisión del texto (Otañi y Gaspar, 2001).

A modo de resumen, la dificultad de encontrar un lugar legítimo para la enseñanza de la gramática es observada en los documentos oficiales, en observaciones de clases, en la voz de los propios docentes que, a su vez, se ven atrapados en paradigmas de enseñanza. Es decir, se encuentran ante un vacío conceptual y metodológico en el que la gramática como saber se fragmenta y como contenido a ser enseñado se desarticula del saber de la Lengua. Esta situación conlleva a otra: la pérdida de sentido de la enseñanza de la gramática como disciplina escolar.

Frente a este contexto descrito a muy grandes rasgos, asumimos la posibilidad de trabajar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática desde los principios postulados por el ECP.

## **SOBRE EL MARCO TEÓRICO Y SU INSERCIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

Para el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, el lenguaje no

está disociado ni es ajeno a la vida del individuo, sino que se encuentra en función de su objetivo comunicativo. Las formas lingüísticas que los hablantes construyen se perfilan en función de sus objetivos. El uso de las formas determinará la constitución de la gramática, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper, 1988). La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque el hablante usa la lengua en pos de un objetivo comunicativo puntual.

Esta concepción de Gramática Emergente repercute de forma inevitable en distintos aspectos de las prácticas de enseñanza. No sólo en la concepción de los contenidos gramaticales per se, sino también en el cómo enseñar.

Como toda teoría lingüística, la teoría del ECP no fue pensada para ser aplicada a la enseñanza. Es por ello que es importante referirse al concepto de transposición que la didáctica ha tomado de Chevallard (1985). Según Riestra (2003), Chevallard es el primero que realiza una síntesis teórica de este concepto. Así, define a la Ciencia Didáctica como un sistema con “tres polos (el enseñante, el enseñado y el objeto a ser enseñado) donde se entablan (en un tiempo particular que es el tiempo didáctico) los contratos didácticos” (2003: 66). Esta forma de entender la elaboración de contenidos didácticos presupone una relación descendente que va de las teorías hacia las intervenciones educativas. Además, implica dejar de lado una cuestión fundamental: la idea de que el campo educativo es un campo de prácticas, que tiene una dimensión social y que, en tanto tal, las disciplinas didácticas son disciplinas de intervención social. Por lo tanto, el presente trabajo se instaura en un marco alejado de la aplicación como fin último; es decir, alejado de un marco en el que se tome los conceptos fundamentales de las ciencias para transformarlos en saberes a ser enseñados en la escuela con una perspectiva tecno-cultural que borra la dimensión social y política propios de estos modos de intervención sobre lo que se enseña.

En relación con aquello que se constituye como objeto de enseñanza, en este caso, la morfología, postulamos la construcción de este objeto desde el ECP ya que este enfoque se inserta en una Gramática Discursiva y como tal atiende los ámbitos y los propósitos en los que se produce cualquier tipo de discurso.

La concepción de morfema está enmarcada en El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991, 2000; Hopper, 1988, entre otros) y se define como la unidad mínima y autónoma de significado. Mínima, porque el significado no se puede partir en significados menores o en otros significados. Autónoma, porque el morfema puede combinarse por sí solo con otros morfemas. (Borzi, 2020).

Los morfemas, representados por sus alomorfos, constituyen palabras. Éstas pueden constar de un solo morfema; *mar, sol, árbol*, consideradas bases libres. Kovacci (1990: 24) denomina bases ligadas a las que no ocurren como palabras: /gat-/ en *gato, gata*; /kom-/ en *comer, come, comimos*, etc. Tanto las bases libres como las ligadas, pueden combinarse con sufijos de derivación y sufijos gramaticales (o de flexión). En el caso de estos últimos, sabemos que forman paradigmas flexionales y que manifiestan categorías morfológicas. Desde el ECP, Borzi sostiene que “las categorías morfológicas son clases de clases que entran en conexiones sintácticas. Las subclases masculino, femenino y neutro son parte de la clase género. Las clases singular y plural son subclases de otra clase: el número” (2014: 11).

El objetivo de enseñanza coincide con el objetivo de análisis: analizar los signos en los sistemas gramaticales sobre la base de cómo son usados para poder así encontrar la causa o la motivación que conduce al hablante a producir una determinada forma en un contexto determinado. Esto significa que el morfema como un signo que siempre porta significado y significante debe estudiarse dentro de un contexto determinado. Por ejemplo, si nos detenemos en el análisis del inminente uso del sufijo de género femenino en sustantivos que indican determinadas profesiones (*vicepresidenta*), observamos que denota una motivación particular del hablante para producir estas formas en un contexto particular. Además, estas formas se encuentran en convivencia con otras dentro de una misma comunidad e incluso, a veces, en un mismo discurso. En el caso del ejemplo mencionado, encontramos variaciones tales como *la vicepresidenta* o *la vicepresidente*<sup>2</sup> para referirse a la misma persona.

Desde el Enfoque Cognitivo Prototípico y su noción de Gramática Emergente, la variación se entiende como un fenómeno que se construye en el tiempo. Esto es, la lengua se encuentra en un continuo estado de variación, en el que sincronía y diacronía se fundan en un mismo proceso de gramaticalización. La lengua es un proceso de construcción permanente. El hecho de que para nuestro enfoque la variación sea motivada significa que si hay dos formas lingüísticas o dos estructuras sintácticas en variación, es porque responden a distintos objetivos comunicativos. En este sentido, se afirma que son significados diferentes, no totalmente idénticos. La variación se explica por diferentes concepciones de mundo y distintas experiencias de los hablantes. Es importante destacar que en este punto el ECP se distancia

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de variación de las formas *la vicepresidenta* ( en el cuerpo de la noticia) y *la vicepresidente* (en el título) se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://www.lanacion.com.ar/politica/el-fallido-de-alberto-fernandez-durante-una-pregunta-sobre-su-relacion-con-cristina-kirchner-nid10062022/> 10 de junio 2022.

de Martínez (2009) que entiende la variación como “el uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso” (p.33).

Concebir que la lengua está en construcción permanente y que la variación de ciertos usos depende de las intenciones comunicativas del hablante, reacomoda al estudiante y al docente en el análisis de situaciones “naturales” del uso de la lengua. En este sentido, se completa esta tríada que conforma la transposición didáctica y que ubica a estos actores en contextos significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos de este trabajo son:

1. Dar cuenta de la importancia de enseñar morfología desde contextos discursivos.
2. Presentar una secuencia didáctica para enseñar formación de palabras (procesos de sufijación por flexión (género) y derivación, en primer y segundo año de la escuela secundaria tomando como punto de partida la concepción de morfema entendida como una unidad mínima y autónoma de significado (Borzi, 2019).
3. Analizar una experiencia llevada a cabo con la secuencia previamente presentada.

## **SOBRE LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR MORFOLOGÍA**

### **Propuesta de enseñanza**

La noción de Gramática Emergente nos permite presuponer que, si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, se espera que toda forma tenga siempre un significado. En este sentido, la división de los niveles de análisis de la gramática (Fonética y Fonología; Morfología; Sintaxis; Semántica; Pragmática) se realiza por razones metodológicas de investigación, y no porque se entienda que son niveles totalmente separados.

Ya en la morfología advertimos la necesaria relación con la semántica e incluso con la sintaxis. Aunque la morfología se defina, en principio, como el estudio de la estructura interna de las palabras, no puede ser concebida como un módulo encapsulado de la gramática.

Destacamos, como fundamento de las actividades, el análisis de textos reales promoviendo en los estudiantes “una lectura gramatical” (Autor, 2015) que permita dar cuenta de las motivaciones comunicativas de los emisores de los textos en cuestión. Esto significa que las motivaciones se materializan en formas lingüísticas que serán focalizadas en las lecturas.

En cuanto al tipo de actividades, serán planteadas siguiendo el método descendente (Funes y Poggio, 2015 y 2019). Se denomina método descendente de enseñanza a aquel que va del discurso a la forma. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos

de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Luego de la primera lectura del texto, el primer paso es realizar un análisis de sus dimensiones pragmática y semántica. En un segundo paso, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. En un tercer y último paso, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua.

Seleccionamos textos en los que se pueda visualizar, a través de un análisis lingüístico (estudio de los morfemas), la intención comunicativa.

En conclusión, atendiendo a una lectura gramatical, a la implementación del método descendente y a la selección de un corpus específico de trabajo, esta investigación busca plasmar una propuesta pedagógica que armonice con el curriculum escolar y que supere las problemáticas detalladas en los apartados anteriores: la existencia de un vacío conceptual y metodológico en el que la gramática como saber se fragmenta y como contenido a ser enseñado se desarticula del saber de la Lengua. Esta situación conlleva a otra: la pérdida de sentido de la enseñanza de la gramática como disciplina escolar.

Para la construcción de la propuesta, tendremos en cuenta los siguientes contenidos de morfología: reconocimiento de sufijos flexivos y derivativos, conexiones sintácticas. Dichos saberes se entienden como prioritarios tanto en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2011) como en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires (2006) y de la Ciudad de Buenos Aires (2013).

### **Secuencia didáctica**

La secuencia se organiza en cuatro momentos: (a) situación de inicio, (b) reflexión, (c) sistematización y (d) metacognición. Cada una de estos momentos remite a una instancia de enseñanza y aprendizaje.

En la situación de inicio (a) se realiza un acercamiento al texto a través de preguntas de anticipación y luego se procede a la lectura conjunta. Es un momento de lectura exploratoria. En la situación de reflexión (b), se abordan, a través de la guía del docente, los contenidos gramaticales teniendo en cuenta que dichos contenidos son importantes para comprender el texto. Este momento se formula como un espacio de análisis en conjunto con el docente que desembocará en la sistematización (c). Se le otorga sentido a la lectura y a la escritura. Finalmente, en la situación de metacognición (d) se espera que el estudiante registre su proceso de aprendizaje.

### **Metodología**

Esta investigación educativa se perfila bajo un análisis etnográfico (Rockwell, 1995). Esto significa que el análisis de la secuencia involucra todo el escenario de enseñanza: actores

(incluyendo mi rol como docente-investigadora que lleva a cabo la secuencia), lugar, intercambios realizados, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomaremos como parámetros de análisis cada uno de los momentos presentados para el diseño de la propuesta didáctica y la elección del contenido de morfología para trabajar en la clase. A su vez, evaluaremos las estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo durante dichos momentos, la forma en que es presentado el contenido por parte del docente y las actividades realizadas por los estudiantes.

Esta propuesta didáctica pensada para primer y segundo año de la escuela secundaria fue llevada a cabo en una institución privada del distrito de San Miguel dentro del espacio curricular de Prácticas de Lenguaje.

Las actividades de la secuencia se presentan a medida que van avanzando los diferentes momentos de la misma de tal forma que el lector de este artículo podrá ver en orden cronológico las consignas dadas, el análisis de las actividades presentadas y de las actividades del estudiante.

### **Análisis de la secuencia**

Como ya dijimos, la secuencia presenta como contenido la morfología y toma como punto de partida la premisa de que el estudio consciente de la morfología colabora en las prácticas de lectura y escritura.

Es por esto que la selección de un texto en el que se dé cuenta de este contenido es importante. No todos los textos y los géneros pueden servir para el tema gramatical que se busca enseñar. En este caso, el texto seleccionado es una nota periodística sobre una mujer *pilota de avión* que trajo las primeras vacunas contra el Covid a la Argentina<sup>3</sup>. La noticia tuvo mucha repercusión ya que, por un lado, revela la importancia de traer las vacunas al país; pero, al mismo tiempo, este hecho se cruza con una serie de dichos y contradichos respecto de la identidad de la piloto, su ideología y su género. El texto periodístico elegido presenta, a simple vista del lector, diferentes nominales conformados por sustantivos y adjetivos que construyen esta significación. Además, se suma el formato digital que permite leer otros textos y vínculos que llevan a otras lecturas dentro de la misma noticia. En este caso en particular es interesante observar cómo en medio de la nota aparecen mensajes de Twitter mezclados. Estos mensajes de diferentes usuarios refieren positiva o negativamente a la ideología de la periodista confundiendo al lector y desvirtuando el hecho principal: la llegada de las vacunas.

---

<sup>3</sup> Nota extraída de:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/quien-es-fernanda-coronel-la-piloto-de-aerolineas-argentinas-cuestionada-por-un-periodista-nid21042021/> Fecha de consulta: 10 de abril de 2021.

Este texto es propicio para trabajar el tema de morfología ya que *la piloto* es nombrada de diferentes formas y con diferentes atributos y comentarios por distintas voces. Es decir que se puede recuperar la intención de los hablantes de forma clara y precisa a través del análisis lingüístico de las formas nominales: desde sus morfemas hasta sus conexiones tanto dentro de cada palabra como fuera de ella. Los morfemas colaboran en la construcción de las diferentes formas de nombrar a *la piloto* según la intención comunicativa de cada voz que aparece en el texto.

El análisis de lo observado se desprenderá en el desarrollo de cada consigna dada en la secuencia.

En la situación de inicio formulamos la siguiente consigna: *lean y observen los elementos paratextuales y estructuras señalados en el texto y formulen hipótesis sobre el tema del texto*. La consigna está asociada a lo que se pretende mostrar ya que *la piloto de Aerolíneas Argentinas, la mujer, la tana y Fernanda Coronel* aparecen como formas de identificar a esta entidad en los elementos paratextuales de la nota. Estas formas lingüísticas (nominales) tan diversas aparecen recortadas contra un fondo y presentadas en el discurso creando en la mente del lector/estudiante ciertas hipótesis de lectura señaladas acertadamente durante la clase: *la nota periodística habla sobre cómo esta mujer trajo las primeras vacunas contra el Covid en Argentina y el efecto que provocó en la población ya que la piloto era mujer y, además, trajo un tipo de vacunas, Sputnik que aún no estaban aprobadas*.

En la situación de reflexión, luego de la lectura completa del texto, formulamos la siguiente consigna: *¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a la mujer en el texto?*

En este momento se produce un intercambio con los estudiantes muy interesante ya que el texto es muy transparente, las formas de nombrar a *la piloto* están a la mano del lector en formación (estudiante) y este es capaz de reconocerlas. Luego, escribimos en el pizarrón lo hablado, cerrando este segundo momento de la secuencia.

Este cierre es importante porque permite ver en forma clara y precisa las diferentes formas de nombrar a *la piloto* y quienes son los enunciadores de estas formas. Se observa en esta puesta en el pizarrón la importancia que tiene este tipo de operación didáctica ya que es una forma de trabajar con la diversidad de significados en un texto.

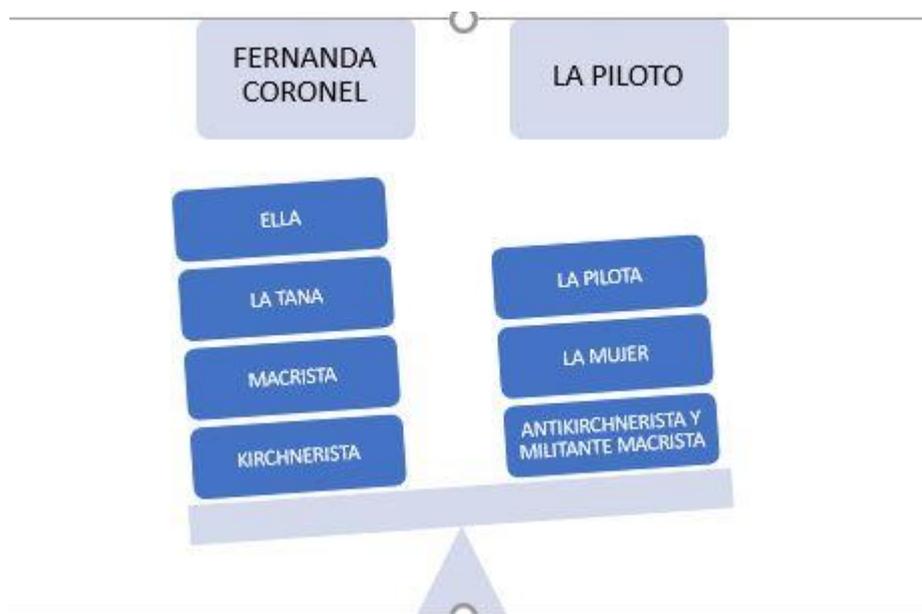


Figura 1: Diferentes formas de nombrar al designado

En la situación de sistematización presentamos las siguientes preguntas: *¿Por qué creen que hay variación de las formas piloto/pilota? ¿Cuándo se produce esa alternancia en el texto? Los adjetivos macrista y kirchnerista ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?*

Las preguntas apuntan a pensar sobre los contextos en los que aparecen las formas lingüísticas que nombran a dicho designado y que fueron escritas en el pizarrón para dar cuenta de las posibles variaciones en distintos contextos de uso.

Frente a la pregunta *¿Por qué creen que hay variación de las formas piloto/pilota?*, los estudiantes lograron reconocer que el periodista hacía alusión a *la piloto* mientras que en los mensajes de Twitter algunos usuarios utilizaban la forma *la pilota*. En este momento nuestra intervención fue clave para que los estudiantes comprendan que la variación estaba ligada a una intención comunicativa: los usuarios de Twitter pretendían mostrar que la acción de traer vacunas fue realizada por una mujer.

Esta intervención opera como puente para trabajar luego sobre la morfología. Nos centramos en diferenciar estos dos sustantivos (*piloto* y *pilota*) y en preguntar dónde estaba la diferencia y cuándo se producía. Los estudiantes lograron diferenciar rápidamente el sufijo flexivo /a/ del femenino. Sin embargo, hubo una discusión respecto de si la /o/ en la forma *piloto* remitía al masculino o si este sustantivo tenía un solo morfema y se refería tanto al masculino como al femenino. Una de las estrategias para resolver esta situación fue revisar el contexto en el que se usaba esta forma y para ello recurrimos al concepto de concordancia formulado por

Borzi (2014) en el que se sostiene que: “la concordancia es una relación entre componentes de

una construcción y esta relación, que en principio se define en términos sintácticos, se despliega en todos los niveles del lenguaje: el fonológico, el morfológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático” (2014: 6). Esta definición permite sostener que es el hablante el que decidirá con cuánta claridad expondrá una determinada construcción atendiendo a sus intenciones comunicativas. Hay construcciones más transparentes: cuando se observan los morfemas de género en todos los elementos de una construcción; mientras que hay construcciones menos transparentes: cuando alguno o ninguno de los elementos de una construcción presentan los morfemas respectivos. En este caso particular, el sustantivo *piloto* es usado por el periodista en el nominal *la piloto*. Es decir que el sustantivo no manifiesta género femenino en esta construcción, pero el artículo que lo acompaña sí. Mientras que el tuitero sostiene el uso de *la pilota*. El sustantivo presenta marca morfológica de género femenino y el artículo que lo acompaña también. El aviso del femenino se encuentra en cada una de las palabras de dicha construcción. El hablante quiere visibilizar a través de las formas lingüísticas que se habla de una mujer. En la figura 2 se sintetiza lo que la docente escribe en el pizarrón producto del intercambio producido en la clase.

### Sistematización

#### Análisis de los morfemas y conexión sintáctica

##### Piloto

{“piloto”}

-----

/pi'lot/

Raíz

Se recurre al artículo para marcar género.

El periodista escribe: *La piloto*

##### Pilota

{“piloto”} {“femenino”}

-----

/pi'lot/      /a/

Raíz

sufijo flexivo

El género se marca tanto en el artículo como en el sustantivo

El tuitero escribe: *la pilota*

*Le interesa remarcar el femenino*

Figura 2: Variación de la forma *la piloto* y *la pilota*

Las intervenciones realizadas por los estudiantes no son desacertadas, sino que su intuición es genuina y es producto de la lectura y del análisis de los usos. También resaltamos la importancia de la sistematización de lo hablado ya que se emplea un vocabulario asociado a la disciplina. Esto es, se introducen los términos morfema, sufijo flexivo y concordancia.

La otra pregunta realizada a los estudiantes tiene que ver con el análisis de otras formas de nombrar a este designado: *Los adjetivos macrista y antikirchnerista ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?* El objetivo era que los estudiantes dieran cuenta del significado y uso del sufijo derivativo /ista/ y su aparición en diferentes contextos en el interior de una palabra. Los estudiantes lograron rápidamente reconocer su significado: partidario de. La situación se complejiza frente a otra pregunta: *el uso del sufijo derivativo /ista/ en la palabra periodista, ¿tiene el mismo significado?* La pregunta generó muchas dudas en la clase que fueron opacadas con la presentación de nuevos ejemplos tales como *taxista, gasista y paisajista*. Rápidamente los estudiantes se dieron cuenta de que en esos casos el sufijo /ista/ tenía otro significado asociado a la profesión. Se hizo presente nuevamente la introducción de nuevas palabras para explicar estos usos: sufijo derivativo y polisemia<sup>4</sup>. En la figura 3 se sintetiza lo escrito en el pizarrón.

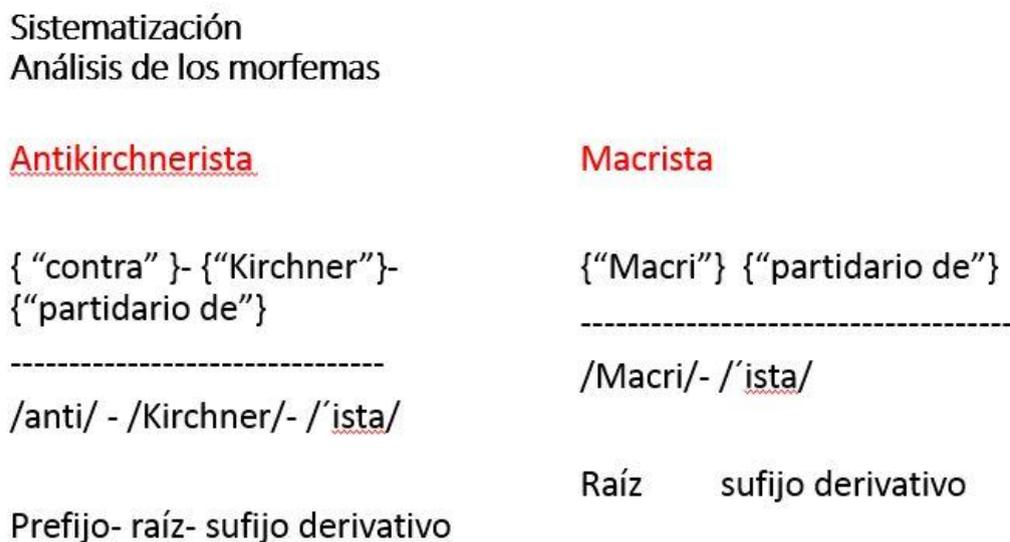


Figura 3: Usos del sufijo derivativo /ista/

Para cerrar la sistematización, volvemos a retomar un gráfico que había quedado en el inicio respecto de las diferentes formas de nombrar al designado y completamos con algunos datos que se fueron analizando en esta etapa de tal forma que se pueden ver los aspectos pragmáticos, semánticos y morfológicos del análisis. La figura 4 sintetiza lo expuesto.

---

<sup>4</sup> También mencionamos como término nuevo *prefijo*, pero no nos detenemos en desarrollar demasiado el tema ya que nuestro interés estuvo puesto en que los estudiantes se apropien del significado de sufijo derivativo. En cuanto a la noción de polisemia, teniendo en cuenta los destinatarios de escuela secundaria, la definimos a grandes rasgos como los diversos significados encontrados para una misma forma gráfica.

## Sistematización y metacognición

¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a la mujer en el texto?



Figura 4: Distintas formas de nombrar

La figura 4 sintetiza lo expuesto. Las diferentes formas de nombrar al designado giran en torno a las intenciones comunicativas de este texto que por su formato digital convive con otros textos en un mismo espacio. En la noticia el periodista nombra al designado como *el piloto* y *la mujer*. Los tuiteros que discuten a través de los calurosos mensajes la nombran como: *la tana*, *la pilota*, *la antikirchnerista* y *macrista*. Si nos detenemos en el análisis lingüístico de estas formas, como lo hizo esta clase durante la lectura, observamos que hay una disputa respecto de la visibilidad de la mujer en el ejercicio de pilotar un avión. Esta disputa se ve en las huellas de la variación entre los usos: *la piloto* y *la pilota*. Además, observamos otra disputa respecto de la naturaleza ideológica o partidaria. Esto ocurre cuando se la llama *antikirchnerista* y *macrista*.

Es importante observar cómo los estudiantes fueron construyendo esta lectura a través del reconocimiento de las diferentes formas de nombrar ligadas a las intenciones comunicativas de las voces intervinientes. La guía del docente es fundamental en este momento.

En la situación de metacognición, la docente presenta las siguientes consignas: *Busquen en la web usos frecuentes de las palabras analizadas. Vean la siguiente publicidad y escriban el efecto que les produce.* El objetivo fue que los estudiantes comiencen a trabajar con cierta autonomía y puedan corroborar el análisis anterior en otros textos.

En el caso de la búsqueda, los estudiantes encontraron ejemplos interesantes tales como sustantivos que refieren a profesiones que antiguamente estaban asociadas al rol masculino como, por ejemplo: *albañila*, *minera*, *boxeadora*. Los estudiantes hicieron comentarios como: *acá, sí o sí hay que decir la albañila*. Otro estudiante agregó: *pero podés decir, la albañil mujer. ¿Existe eso, profe?* Los estudiantes trasladaron la misma discusión en

otros casos. A su vez, acudieron a la docente para que los respalde en aquello que consideraban pertinente.

En el caso de la publicidad, los estudiantes tuvieron la posibilidad de argumentar y justificar sus argumentos con conocimientos adquiridos durante la clase.

La figura 5 presenta la imagen de la publicidad presentada a los estudiantes.



Figura 5: Las profesiones en la publicidad de juguetes infantiles

La presentación de la publicidad causó gran revuelo en la clase y la docente acompañó a los estudiantes en sus argumentaciones intentando que puedan construir pensamientos con los conocimientos adquiridos tal como se observa en la siguiente conversación:

*A: qué mal que haya publicidades de profesiones para nenes y para nenas.*

*B: sí, hay que hacer otras publicidades con nombres de mujeres para las profesiones*

*Docente: ¿cómo eso de nombres de mujeres?*

*B: no sé digo, por ejemplo, albañila, técnica electrónica...*

*Docente: ah, vos decís que utilicemos el sufijo de género femenino para visibilizar a la mujer.*

*B: claro profe, empecemos a utilizar los sufijos siempre.*

En esta conversación, la docente guía y el estudiante responde satisfactoriamente.

Además de este debate, como ya dijimos, los estudiantes tuvieron la posibilidad de escribir sus opiniones. En la figura 6 podemos ver un ejemplo de ello.

1) ME PRODUCE BRONCA POR QUÉ ME PARECE UN PENSAMIENTO MUY MACHISTA POR QUÉ SEPARAN JUEGOS O COSAS POR GÉNERO COMO SI LO TUVIARA YA QUE ESTÁN DICHIENDO QUE COCINAR ES DE MUJER Y HACER DEPORTES ES DE HOMBRE, ME PRODUCE UNA GRAN DESECCIÓN EN LA SOCIEDAD POR TANTO MACHISMO Y LO TOMAN COMO UN INSULTO O UN CHISTE COMO SI FUERA ALGO GRACIOSO PARA LOS HOMBRES Y EN ALGUNOS CASOS MUJERES. NO SOLO PONEN GÉNERO A LAS PROFESIONES SI NO A LOS COLORES Y HASTA LOS PERFUMES ALGO MUY DECEPCIONANTE YA A ESTA ALTURA PONER GÉNERO A

Figura 6: Opinión sobre la publicidad<sup>5</sup>

La clase termina con estos argumentos en los que se destaca cómo los contenidos gramaticales pueden generar conciencia sobre las costumbres y formas de vivir de una sociedad porque el lenguaje es en definitiva una manifestación de aquello que pensamos y vivimos.

## CONCLUSIONES

Los fragmentos destacados nos invitan a pensar en las formas en que tradicionalmente se ha pensado en las prácticas de enseñanza de la lengua y más puntualmente de la gramática.

En este caso en particular, la concepción de signo lingüístico motivado por la semántica y la pragmática permitió el análisis textual y constituyó el punto de partida para el juego dialéctico en torno a la apropiación de saberes sobre la morfología.

La morfología como saber a enseñar mostró en la construcción de los enunciados una tensión subyacente no solo frente a prácticas de enseñanza anteriores sino también frente a las variaciones de uso en los discursos que circulan.

---

<sup>5</sup> Transcripción del texto de la figura 6: "Me produce bronca porque me parece un pensamiento muy machista porque separan juegos o cosas por género, como si lo tuviera ya que están diciendo que cocinar es de mujer y hacer deportes es de hombre. Me produce una gran desilusión en la sociedad por tanto machismo y no lo toman como un insulto o un chiste, como si fuera algo gracioso para los hombres y en algunos casos para las mujeres. No sólo por poner género a las profesiones sino también a los colores y hasta los perfumes, algo muy decepcionante."

La morfología motivada por la semántica y la pragmática es el punto de partida para favorecer las prácticas de lectura. Puntualmente, estimula y mejora la comprensión de textos al invitar al relevamiento de polisemias y de significados implícitos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autor (2022). Reflexiones Sobre La enseñanza y el aprendizaje del sistema del género gramatical del español rioplatense en la escuela secundaria. En: Collado, A. Berenguer, J. Villavicencio, L. Hidalgo Matías y Arredondo, A. (comp.) *Discurso y Gramática Cognitiva: estudios de perfilamientos lingüísticos*. Editorial UNSJ. ISBN 978-950-605-916-3

Autor (2019). Una mirada reflexiva sobre la concepción de gramática en distintos documentos oficiales. En: Borzi Claudia, Enrique Menéndez (comps), *Lingüística Cognitiva. Discurso, Gramática, Enseñanza*. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis, pp. 117-126. ISBN 978-987-733-187-5

Autor (2017a). ¿Cuál es la diferencia entre el sapo y la rana?: cuestiones de género, cuestiones de la gramática. *El toldo de Astier. Revista virtual semestral de divulgación*. 14-24. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. ISSN 1853-3124.

Autor (2017b). La gramática y las prácticas de escritura: una mirada integradora. En Riestra, D. y Tapia, S. M. (comps.). *Actas de las V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Libro digital (Congresos y Jornadas) Archivo digital: descarga y lectura online. Universidad Nacional del Comahue. ISBN 978-987-3667-62-6.

Autor (2018). Nuevos enfoques sobre la enseñanza del género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración curricular de la ESI. *Revista Lenguas Vivas*. N° 14. ISSN 2250-8910, 151-155.

Autor (2015). El lugar de la sintaxis de la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Borzi, C. (1999), Contribuciones de una gramática del uso a la enseñanza de la comprensión y producción de discursos, en *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, 26-29 nov. 1997, R. Bein, y otros (ed.), Buenos Aires: UBA, pp 169-180.

Borzi, C. (2006) ¿Qué gramática conviene enseñar? Reflexiones a partir de una experiencia. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas N° 9*, Universidad Ricardo Palma. Perú, pp. 75-88.

Borzi, C. (2014). Teórico N° 4 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Borzi, C. (2017). La Ruta de la Gramática Cognitiva Prototípica en Argentina. En: Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.). *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Chomsky, N. (1987 [1991]). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Borzi, C. (2020). Teórico Introductorio. Cátedra Gramática "C". [Material del aula]. Facultad de Filosofía y Letras.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

Funes, M. S. y A. Poggio (2019). Aportes del método descendente para leer comprensivamente en la escuela secundaria. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, abril de 2019.

Funes, M. S. y A. Poggio (2015). Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. *Revista Lenguas en contexto*, 12, 100-114.

Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes, 42.

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.

Kovacci, O. (1990). Categorías morfológicas y conexiones sintácticas. *El comentario gramatical I*. Madrid: Arco Libros (pp. 20-30).

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, Vol. II, Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Otañi, L., y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M.(comp.). Entre líneas. *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Manacorda Rossetti. (1964). *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

Martínez, A. (2009) Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en Contextos de diversidad cultural. En: *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño curricular de Prácticas del Lenguaje*. Escuela secundaria. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. (2008). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno De Río Negro (2017). *Diseño Curricular. Escuela Secundaria*.

Riestra, D. (2003). Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas. En: *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila, pp. 63-97.

Riestra, Dora y Tapia, Stella Maris (2014): El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación azarosa o sistematización de contenidos específicos? Saga. *Revista de Letras*. Año 1, N° 1, primer semestre de 2014, pp. 178-206.

Rockwell, Elsie (1995): En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En: Rockwell, Elsie (comp.): *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 198-222.

Quién es Fernanda Coronel, la piloto de Aerolíneas Argentinas cuestionada por un periodista oficialista (2021). *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/quien-es-fernanda-coronel-la-piloto-de-aerolineas-argentinas-cuestionada-por-un-periodista-nid21042021/>

Tapia, Stella Maris; Gómez Viñao, Victoria; Peña, Jonathan (2021). Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura. *Polifonías. Revista de Educación*, VII, 19 (nov. 21), 248-276.