

ECOGRAMÁTICA Y LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA: Una propuesta de abordaje gramatical.

Dra. Patricia Supisiche

Universidad Nacional de Villa María - Universidad Nacional de Córdoba. Nivel Universitario.

Área temática: Alfabetización lingüística, científica, digital, artística y emocional

Arturo Jauretche s/n. Villa María - Haya de La Torre s/n. Ciudad Universitaria, Córdoba.

3515941509

psupisiche@gmail.com

El objetivo de la ponencia es la presentación de los fundamentos y lineamientos generales de una propuesta de formación gramatical en distintos niveles educativos de la educación formal, denominada ecogramática, base conceptual de la Gramática Significativa (GS). Metodológicamente, se trata de un trabajo reflexivo, evaluativo y documental.

RESUMEN

La ecogramática es el fundamento de una propuesta desarrollada por la Dra. Patricia Supisiche (UNC, UNVM, Argentina), ligada a un abordaje gramatical basado en una **gramática crítica** que puede contribuir, desde la educación sistemática, al logro de una **ciudadanía crítica** y desde allí, coadyuve al ejercicio pleno de una democracia no sólo formal sino, muy especialmente, sustantiva en el sentido de impulsar un cambio social emanado y promovido desde y por la educación.

Así, esta ecogramática se despliega en una Gramática Significativa (Supisiche 2014, 2016, 2017, 2019). que tiene a su cargo, a través de la reflexión crítica de las formas lingüísticas, visibilizar conflictos y cuestionar aquellas palabras, construcciones y usos del lenguaje en general que naturalizan las desigualdades sociales, éticas, raciales, de género, etc.

De allí que el lenguaje inclusivo, con toda la inestabilidad que contiene y expresa, es un frente de batalla en el marco de la lucha por el reconocimiento de la diversidad y por los derechos humanos, de entre los cuales la lengua es uno más. Por ello cobra significación

la propuesta de la ecogramática mencionada: una gramática que haga visibles las asimetrías lingüísticas para reflexionar críticamente sobre ellas. Sería esa misma consciencia crítica la que hará visibles las desigualdades, ahora lingüísticas. Si la lengua tiene, entre otras funciones, dar entidad, la formación gramatical tendría por objetivo poner el foco y dar existencia a la base conflictiva, a las luchas y tensiones entre los actores sociales y al reclamo por la distribución desigual de derechos, posibilidades, oportunidades.

1) Introducción

La ecogramática es una propuesta desarrollada por la Dra. Patricia Supisiche (UNC, UNVM, Argentina), equivalente a un abordaje gramatical basado en una **gramática crítica** que puede contribuir, desde la educación sistemática, al logro de una **ciudadanía crítica** y desde allí, coadyuve al ejercicio pleno de una democracia no sólo formal sino, muy especialmente, sustantiva en el sentido de impulsar un cambio social emanado y promovido desde y por la educación.

La ecogramática propuesta implica una toma de posición en términos del supuesto de que, siguiendo los lineamientos de Wodak y Meyer (2003), a una sociedad desigual le corresponde una lengua-gramática desigual. Asumir que el lenguaje es discriminatorio y visibilizar las asimetrías gramaticales es una de las tareas fundamentales de este posicionamiento, mucho más en el campo de la enseñanza de la lengua-gramática. De hecho, el lenguaje siempre discrimina, parcela, segmenta. Lo que se pone en discusión es el carácter asimétrico de la diferenciación, primero; segundo, hacia dónde se orienta esa asimetría; y tercero, cuáles son los argumentos que presentan algunos detractores de la lucha político-lingüística en busca de cuestionar las simetrías sobre la base de lo que he llamado una ecogramática.

Estas luchas se evidencian hoy, entre otras, en la cuestión de género y el lenguaje inclusivo, conflicto que se da en todos los campos, esferas y, por supuesto, también en el lingüístico. Si se reclaman derechos, la lengua ocupa un lugar no menor, en una discusión sociopolítica cuyo derrotero es más político que lingüístico, con impacto del primero en el segundo.

Así, esta ecogramática tiene a su cargo, a través de la reflexión crítica de las formas lingüísticas, visibilizar conflictos y cuestionar aquellas palabras, construcciones y usos del lenguaje en general que naturalizan las desigualdades sociales, étnicas, raciales, de género, etc. Esta posición se enfrenta a otras posturas como las expresadas por las regulaciones institucionales de la RAE, que sostienen e irradian una visión optimista en la búsqueda de una comunidad ideal, paralela a cierta minimización de todo lo que signifique el análisis crítico de las formas lingüísticas. Sus propuestas tienen que ver con la exaltación de una panhispanidad y panmasculinidad en el contexto de la globalización e hipermodernidad. A pesar de que recurren a argumentos 'esenciales', en la institución 'normalizadora' se combinan y entremezclan factores tan poderosos como la obtención de beneficios materiales y de rendimiento económico, en donde la lengua es una base material más de ese engranaje, un objeto más en el circuito mercantil.

De allí que el lenguaje inclusivo, con toda la inestabilidad que contiene y expresa, es un frente de batalla en el marco de la lucha por el reconocimiento de la diversidad y por los derechos humanos, de entre los cuales la lengua es uno más.

En otro sentido, vale destacar que la ecogramática es el marco para el diseño de una propuesta de abordaje de la enseñanza gramatical, denominada Gramática Significativa (GS), elaborada por la Dra. Supisiche (2014, 2016, 2017, 2019).

2) Derivaciones de la ecogramática: Gramática Significativa (GS)

La Gramática Significativa (GS) es una propuesta de abordaje gramatical en cursos de lengua, pensada para el español como lengua materna.

La GS apunta a acceder al funcionamiento de las palabras en el sistema y las asociaciones posibles y regulares. Se trataría así de identificar las unidades y cómo ellas funcionan en sintagmas. Sin embargo y muy especialmente teniendo en cuenta que todo sistema gramatical es un sistema de posibilidades del que resultan elecciones que realiza un hablante en un sintagma y contexto dados, ese funcionamiento ya no es automático, y, por lo tanto, las propias elecciones ofrecen pistas para la interpretación de las opciones realizadas.

Esto quiere decir que ya abandonaríamos la vieja tradición de enseñanza gramatical que solo identifica formas o cómo se evidencian las propiedades combinatorias de las formas, sino que es capaz de interpretarlas ya que, a través del esquema sintáctico, se construyen y se representan los eventos (Halliday-Matthiessen 2004).

La tradición gramatical y los principales detractores de la formación gramatical, cuya preferencia o adhesión teórica corresponde a enfoques textualistas, suelen asociar tarea gramatical con identificación de taxonomías. Eso es cierto para la tarea de la gramática teórica y empírica, no así para una gramática aplicada a la disección de las formas lingüísticas en tanto ellas funcionan en contextos. En la GS presentada, el análisis morfosintáctico y léxico habilita para otras instancias como es la interpretación de las formas lingüísticas, que requiere o da por supuesta la posibilidad de identificar primero las funciones en sí mismas, para luego hacerlas entrar en el juego de las combinaciones y elecciones realizadas.

La propuesta se caracteriza por reivindicar la formación gramatical de docentes y estudiantes en la educación sistemática, es decir, en los cursos de Lengua, en el contexto de cierta renuencia de profesores y expertos en Lengua respecto del abordaje de la gramática en las aulas. Se trata de una gramática que debe ser fortalecida en la formación de los docentes para que puedan trabajarla en el aula. Sin embargo, se trata de una gramática renovada que busca superar las limitaciones de los antiguos modos de enseñar gramática: no solo listado de unidades formales, no solo relaciones entre formas, sino también la identificación e interpretaciones de las formas –morfológicas, sintácticas y semánticas–, cuando ellas se ponen en relación y funcionan en discursos.

Esta gramática renovada se caracteriza por su doble carácter: oracional y discursivo. Este último aspecto, como veremos más adelante, supone y exige una experticia en los aspectos mínimos gramaticales. Es una gramática que, constituida por información morfológica, sintáctica y léxica, organiza y conforma los discursos, partiendo del supuesto de que paradigma y combinatoria morfosintácticos y léxicos son condición necesaria y suficiente para la existencia de los discursos que circulan en contextos. Como ya he dicho, sin gramática no hay textos ni discursos (Supisiche, 2016, 2017).

Gran parte de las dificultades que afronta la enseñanza de la gramática dentro de la asignatura Lengua se relaciona, en ocasiones, con cierto conocimiento fragmentario e

insuficiente por parte de los profesores, ya que hablar de Gramática supone cierto tecnicismo, cierta formación previa que no siempre está disponible en los mismos especialistas en Lengua, que suelen tener escasa formación gramatical específica. Esto trae, entre otros efectos adversos, el hecho de no problematizar la propia conceptualización de gramática ya que la consideran un existente. Pero la gramática es al mismo tiempo un objeto de estudio científico, una realidad lingüística y un objeto de enseñanza. Por eso, hablar de gramática de modo unívoco supone una concepción incompleta y reduccionista, que suele reflejarse en el lugar y la modalidad de enseñanza de la gramática.

La propuesta está guiada por la consideración de la pertinencia de la formación gramatical y, al mismo tiempo, de la legitimidad de una gramática oracional como objeto de abordaje, no como herramienta dependiente en términos de tareas adicionales o de apoyo y posterior a otras actividades. Esto es, si bien la gramática funciona en discursos, asumo el argumento inverso: los discursos siempre están constituidos por la gramática.

De allí que la postura hace hincapié en la gramática, no en los géneros o textos – lo que no equivale a negar en la formación lingüística aquellas cuestiones que tienen que ver con los géneros—. En este caso, se amplió y se hace más compleja la noción de Gramática; ella ya no solo contiene una serie de reglas del “buen decir y escribir”, sino que, muy especialmente, es un dispositivo que forma y con-forma, organiza, hace visibles y materializa los significados. La Gramática es mediadora –formal– de significados y sentidos, al tiempo que un sistema de opciones (Halliday-Matthiessen, 2004).

El ámbito escolar tiene a su cargo reforzar, no solo la enciclopedia, sino también el conocimiento del entorno; se trata de una actitud y actividades críticas en el contexto de una sociedad compleja, heterogénea, puesto que a una sociedad desigual le corresponde un lenguaje diverso (Wodak y Meyer 2003), cuya develación es una de las principales metas de la formación lingüístico-gramatical.

Por ello, es necesario el análisis de las formas mínimas, que implica siempre esfuerzo analítico, sistemático, orientado y justificado, alejado de miradas globales, vagas, puramente intuitivas y azarosas. Si bien por regla de juego el discurso periodístico suele operar sobre lo verosímil y no sobre lo verdadero y el lenguaje, siguiendo a Fowler y Kress (1983), asumo que no solo expresa ideología sino que la conforma y ratifica. La

escuela puede promover el espíritu crítico, sometiendo a juicio las creencias que no están sólidamente justificadas, a través del examen crítico de las formas gramaticales en general. Con ello, la reflexión gramatical sobre discursos se convierte en una herramienta para desnaturalizar aquello que creemos natural por el solo hecho de estar habituados a que sea expresado lingüísticamente de una manera. No se trataría entonces de abordar la gramática (y la lengua) como actividad dependiente de tareas de comprensión y producción textual, orientada a claves esquemáticas de la estructura de los textos (conocer las partes de la narración, conocer cuáles son los mecanismos para argumentar), sino para promover una experticia analítica que permita develar el significado y las proyecciones discursivas de las formas gramaticales 'puras'.

Además, en el contexto de este trabajo, resultan pertinentes las precisiones de Fairclough, quien menciona que los actores sociales –todos los ciudadanos– deben ser conscientes del papel del lenguaje y del discurso, lo que muchas veces es difícil ya que

Poca gente posee siquiera un metalenguaje elemental para hablar y pensar acerca de estas cuestiones. Lograr una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es a mi entender un prerrequisito para ser un ciudadano democrático, y una prioridad urgente en la educación lingüística... (Fairclough 2008, p. 182).

Esta propuesta sostiene que la gramática es un recurso que permite la construcción de los eventos internos y externos, la interacción con otros y expresión del posicionamiento ideológico (Halliday-Matthiessen 2004). Por su doble función, representativa y comunicativa, requiere de un abordaje que dé cuenta de la complejidad del objeto de enseñanza, lo que implica tener en cuenta también las conceptualizaciones que provienen de distintas teorías gramaticales. En este contexto, ese objeto es altamente complejo. Tomar la gramática como recurso implica que gramática equivale a significado y viceversa, planteando una relación circular entre significado y gramática: los significados se construyen y se realizan por medio de la gramática; y los significados sólo son accesibles por medio de la gramática, que tiene el rol interno de crear significados.

En esta propuesta, la gramática es considerada un andamio, idea adaptada de la teoría del andamio propuesta por Bruner (1978), centrada en un campo disciplinar específico. De este modo, formuló una perspectiva en andamios escalonados según la cual, si bien el lenguaje es andamio para la socialización, al mismo tiempo, habría escalones intermedios

en el sentido de que la gramática se constituye en andamio para la reflexión crítica respecto de los diversos discursos interaccionales e informales, pero mucho más, en basamento para el acceso crítico de los discursos sociales que nos conforman como ciudadanos inmersos en una comunidad. Así, como señala Bambozzi (2008), la educación tiene como tarea prioritaria la conformación de actores sociales comprometidos con su entorno y activos constructores de los ámbitos sociales, enunciados que especificamos para el caso de la educación gramatical.

En la GS, reivindicó un trabajo gramatical de tipo gradual al tiempo que preciso diferentes fases a través de las cuales procuro dar cuenta de la complejidad del lenguaje y la lengua, tanto en términos ontológicos (su carácter social y biológico a la vez) como metodológicos. Con esto apunto a complementar la diversidad que expresan las distintas teorías que necesariamente cuentan con un aparato descriptivo que indique propiedades y funcionamiento del objeto. Lo dicho para el lenguaje y la lengua vale también para la gramática, entendida ella como el componente interno de la entidad lingüística.

Las tres características atribuidas al objeto -complejidad, diversidad y complementariedad- determinan el planteo de fases en la formación gramatical que permite, habilita y manifiesta la posibilidad de dar cuenta de un objeto con forma de poliedro: puede ser mirado desde un solo lugar, pero también desde otros ángulos. De este modo, las fases propuestas se nutren de las diferentes teorías gramaticales, con mayor o menor presencia. Estas teorías funcionan en esta GS como sustantivas u operativas. Por caso, tanto la Gramática Generativa (GG) como la Gramática Sistémico-Funcional (GSF) son teorías sustantivas en la medida en que, desde puntos de partida y argumentos contrapuestos, apuntan a explicar el objeto. Asimismo, el Estructuralismo es teoría operativa por su limitado carácter descriptivo y, simultáneamente, porque sus dispositivos suelen ser tomados como puntos de partida de las otras teorías. Por último, vale aclarar que la GSF opera como sustantiva y operativa a la vez. Quizás sea esta la razón de su mayor presencia en la GS. Cuando hablamos de teorías sustantivas y operativas, nos estamos refiriendo precisamente a la distinción entre el nivel descriptivo de las teorías (cómo está conformado el objeto, cuáles son sus componentes y cómo funcionan) y el nivel explicativo (cuál es la causa o fin del objeto). Por supuesto que el nivel explicativo es congruente con el descriptivo; es decir, considerar el objeto de carácter biológico o social

determinará el 'formato' descriptivo y la elección de optar por tomarlo y considerarlo como proceso o producto.

Por otra parte, una de las divergencias mayores entre las dos teorías rivales en la actualidad radica en la oposición respecto de modelos orientados a los procesos (GG) o a los productos (GE y GSF). Si bien son importantísimos los aportes de una perspectiva procesual, especialmente para la formación docente y para los procesos de alfabetización inicial de los y las estudiantes, sugiero que la perspectiva dominante, tanto desde el punto de vista de sus fundamentos como de sus dispositivos analíticos sean la GE y la GSF, centrados en los productos (gramaticales y textuales).

3) Las fases de la Gramática Significativa

En cuanto a las fases de la GS, ellas son Intuición, sistematización y reflexión* en la formación gramatical¹.

En este apartado, especialmente pensado para la formación docente, sintetizo las características generales de una propuesta para la enseñanza de la gramática, a la que denomino Gramática Significativa (GS). El estudio se inserta en la problemática de la tensión entre investigación básica y aplicada y en un posicionamiento epistemológico para la construcción de un objeto (gramatical) de enseñanza; este, si bien se basa en los aportes de distintas perspectivas gramaticales, necesita trabajar con un marco conceptual, diferente del marco teórico con el que operan las diferentes propuestas gramaticales (Camps y ot. 2010).

Con estas precisiones, elaboro un programa de trabajo que tenga en cuenta diferentes momentos de abordaje de la gramática. Si bien pueden identificarse dos vertientes en la enseñanza de la lengua y de la gramática, centradas en una dicotomía entre lo implícito –intuición– y explícito –instrucción–, tanto la historia como la situación actual de la enseñanza dan cuenta de la necesidad de hacer compatibles modelos gramaticales que concilien, recuperen o combinen la instrucción formal con otros más naturales o incidentales, complementados con la reflexión. Además, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la materna no suele hablarse de niveles sino sólo

¹ Realizo aquí una somera presentación de las fases ya que ellas han sido desarrolladas con mayor amplitud en otros trabajos como Supisiche 2014, 2016, 2017 y variadas presentaciones en congresos.

de alguna diferenciación de contenidos según cierto nivel de complejidad y ordenamiento que proviene de la propia teoría gramatical, ya sea tradicional o estructural.

Mi propuesta de trabajo de enseñanza de la gramática se fundamenta en la consideración del rasgo central del lenguaje, el ser relacional, y la diferente naturaleza de la información, en una progresión metodológica que evite los conglomerados que caracterizan a enfoques actuales que no distinguen niveles. En este caso, se trata de jerarquizar y diferenciar metas fundamentales de fines parciales. Así, afianzar las posibilidades comunicativas implica llevar a cabo una serie de acciones que consideren el conocimiento intuitivo, su sistematización y, por último, la reflexión* del lenguaje en discursos concretos, que, como he dicho, es el resultado de elecciones que ofrece el sistema gramatical, entre otros.

*Intuición, sistematización y reflexión** suponen tres etapas de contacto con el contenido gramatical. Esto es, siempre la información en ellas es de naturaleza gramatical.

Mi posición enfatiza en que la enseñanza de la gramática es imprescindible y opera en tres momentos diferenciados, a pesar de que la instrucción gramatical haya sido identificada con una teoría gramatical o con lo que llamo la sistematización. La propuesta general consiste en un abordaje que progresivamente se va haciendo más complejo, que requiere de un contacto casi autónomo y detallado en una fase.

Propongo, así, un nivel intermedio constituido por una sistematización acotada, operativa y significativa. Acceder a la reflexión* no será posible si solo se apela a la intuición ocasional, a la instrucción mecánica, a una consulta gramatical azarosa y exterior al sujeto que construye el lenguaje y sus discursos o a una reflexión sobre el sistema en sí mismo. Es decir, la opción no puede reducirse a la dicotomía gramática sí/no, sino que el camino es triple:

1. Intuición, equivalente a una gramática interna e implícita. El término proviene de la Gramática Generativa en términos de conocimiento gramatical no consciente pero disponible y evidente en las acciones lingüísticas que llevan a cabo los sujetos desde temprana edad.
2. Sistematización o Instrucción, con una gramática como objeto o explícita. Es la que suele ser asociada a la Gramática Estructural o a la enseñanza de la gramática en sí misma. La mayoría de las veces es criticada por enfoques

textodiscursivos que vinculan Gramática con clasificaciones, taxonomías, listados de características, que siempre funcionan en el marco del contexto oracional.

3. Reflexión*, que proviene de una gramática significativa, una gramática en discursos y su contribución a interpretar y dilucidar la ideología y el sentido. La propia denominación y la misma consideración se nutren de los aportes de la Gramática Sistémico-Funcional.

De mi parte, sostengo que *intuición*, *sistematización* y *reflexión** expresan tres momentos o etapas diferentes del conocimiento gramatical, que conllevan metodologías y corpus de trabajo diferenciados.

En fin, el trabajo gradual y sostenido sobre las formas gramaticales habilitará a su reflexión en tanto ellas son conformadoras de los discursos sociales del entorno, al tiempo que hará posible un estudio crítico que apunta a develar lo que está detrás de las apariencias, que se erige como la tarea central de la ecogramática propuesta. Ella enfatiza en una mirada gramatical que haga visibles las asimetrías lingüísticas para reflexionar críticamente sobre ellas. Sería esa misma consciencia crítica la que hará visibles las desigualdades, ahora lingüísticas. Si la lengua tiene, entre otras funciones, dar entidad, la ideología del lenguaje inclusivo tendría por objetivo poner el foco y dar existencia a la base conflictiva, a las luchas y tensiones entre los actores sociales y al reclamo por la distribución desigual de bienes, servicios, derechos, posibilidades, oportunidades.

4. Referencias:

Bambozzi, E. (2008). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.

Bastardas Boada, A. (2003). "Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad". En *Lingüística en la Red*. Universidad de Barcelona. ISSN 1 6 9 7 - 0 7 8 0. www2.uah.es/linred.
https://www.academia.edu/223097/Ling%C3%BC%C3%ADstica_general_elementos_para_un_paradigma_integrador_desde_la_perspectiva_de_complejidad_General_linguistics_Elements_for_an_integrative_paradigm_from_the_complexity_perspective.

- Bastardas Boada, A. (2006). "Lingüística y (psico)sociología: una interdisciplinariedad necesaria", QVR Quo Vadis Romania? – Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik, 28 (pp. 20-29).
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition' In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) The Child's Concept of Language. New York: Springer-Verlag.
- Camps, A. - Milian, M. (2000) "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura", en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 7-38.
- Camps A., Zayas, F. y otros (2006) "Secuencias didácticas para aprender gramática." Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2010) "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. PP. 13-32.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Fillmore, CH. (1968). The case for case. Universals in linguistic theory, eds emmon Bach and Robert Harms: Holt, Rinehart and Winston, p . 1-91.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Gaspar, M.- Otañi, L. (2004). "La Gramática", en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71-100.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.
- Ghio, E.- Navarro, F. - Lukin, A. (comps.) (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Santa Fe: UNL. Libro digital. PDF.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Jäger, S. (2003). "Discurso y conocimiento". En Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa.

- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Argentina: Espasa.
- Sadighi, F. – Bavali, F. (2008). "Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise, en Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Azad University . 12(1), 11.28).
- Supisiche, P. (2014a). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística*, Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito.
- Supisiche, P. (2014b). "Acerca de las teorías de entrada gramaticales y su enseñanza". Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. UNR, UNCo. Bariloche, Nov. 2014. <http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/component/booklibrary/53/view/59/Congresos%20y%20Jornadas/34/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practic-as-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas>. ISBN 978-3667-30-6- Pp. 826-844.
- Supisiche, P. (2015). *Discusiones en torno a cómo enseñar gramática: reformulaciones y propuestas*. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Tucumán.
- Supisiche, P. (comp.) (2016). *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2.
- Supisiche, P. (2017). *Formación docente en gramática: De las teorías a las práctica: las teorías*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-760-083-4.
- Supisiche, P.- Cáffaro, D. – Pastore, B. (2019). *Ajustes a las propuestas de formación gramatical*. Ebook.
- Supisiche, P.- Azemberg, F., Cacciavillani, C., Scerbo, I. (2020). *Un mundo de palabras y discursos*. Córdoba: Edit. Brujas. En prensa.
- Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zayas, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona: Graó. Pp. 65-72.

Documentos electrónicos:

Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. (2010). *La construcción de los contenidos gramaticales escolares*

[.http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file).

Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.

Ciapuscio, G. (2010) "Aportes de la gramática a la alfabetización inicial", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 183-201. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido

en la Red Mundial el 03/07/2011.

Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. Departamento de Language and Linguistics Universidad de Lancaster. Traducido por Elsa Ghio.

[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html). Obtenido en la

Red Mundial en 07/03/2011.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012) "La enseñanza de la gramática; las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, CAUCE. Pp. 97-118.

http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a04&titulo=La+ense%C3%B1anza+de+la+gram%C3%A1tica%3A+las+relaciones+entre+la+reflexi%C3%B3n+y+el+uso+ling%C3%BC%C3%ADstico. Obtenido en la Red mundial marzo de 2013.

Zayas. F. "La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua".

<Http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf>.

Obtenido en Internet abril 2014.