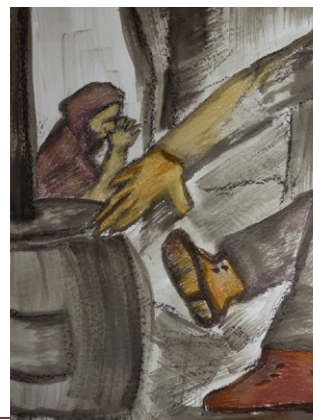


La gramática y su enseñanza: representaciones de estudiantes de Pedagogía en Lenguaje



Patricio Moya

Universidad de Santiago, Chile
patricio.moya@usach.cl

Manuel Rubio

Universidad de Santiago, Chile
manuel.rubio@usach.cl

Trabajo recibido el 2 de agosto de 2024 y aceptado el 10 de noviembre de 2024.

Resumen

El objetivo de esta investigación se centra en describir las representaciones sobre la gramática y su enseñanza que expresan en su discurso estudiantes de Pedagogía en Lenguaje de cuatro universidades de la Región Metropolitana en Chile. La metodología adoptada es un estudio de casos múltiples con un enfoque cualitativo. Para ello, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes de cuatro universidades diferentes que se encontraban cursando entre tercer y cuarto año de su carrera. Las entrevistas fueron guiadas por una pauta semiestructurada y la estrategia de análisis fue inductiva. Se procedió a segmentar temáticamente para después identificar los subtemas asociados. Luego, se realizó la caracterización por subtema para, finalmente, relacionar y validar las categorías que emergieron. Los resultados indican que la enseñanza de la gramática se entiende como un área disciplinar no asociada al desarrollo explícito de habilidades, lo que se relaciona con que en el contexto universitario se percibe como una disciplina compleja cuya apropiación requiere esfuerzo que se vive, por algunos estudiantes, como un desafío interesante y, por otros, como algo abrumador porque supone mucho esfuerzo, orden y ejercitación. En cualquier caso, reconocen que no se les ha enseñado a enseñar gramática, lo que deriva en que tienden a repetir el modelo implementado por el docente cuando este se evalúa como positivo.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, conocimiento gramatical, formación inicial docente.

Grammar and its teaching: representations of Language Pedagogy students

Abstract

The aim of this research focuses on describing the representations about grammar and its teaching expressed in their discourse by Language Pedagogy students from four universities from the Metropolitan Region of Chile. The methodology adopted is a multiple case study with a qualitative approach. For this purpose, group interviews were conducted with students from four different universities who were in their third and fourth year of their degree. The interview was guided by a semi-structured guideline and the analysis strategy was inductive. Thematic segmentation was carried out in order to identify the associated sub-themes. Then, the characterization by sub-theme was carried out to finally relate and validate the categories that emerged. The results indicate that the teaching of grammar is understood as a disciplinary area that is not associated with the explicit development of skills, which is related to the fact that in the university context it is perceived as a complex discipline whose appropriation requires effort that is experienced, by some students, as an interesting challenge and, by others, as something overwhelming because it involves effort, order and exercise. In any case, they recognize that they have not been taught how to teach grammar, which means that they tend to repeat the model implemented by the teacher when it is evaluated as positive.

Keywords: grammar teaching, grammar knowledge, initial teacher training.

Gramática e seu ensino: representações de alunos de Pedagogia da Linguagem

Resumo

O objetivo desta pesquisa é descrever as representações sobre gramática e seu ensino expressas em seu discurso por estudantes de Pedagogia de Línguas de quatro universidades da Região Metropolitana do Chile. A metodologia adotada é um estudo de caso múltiplo com uma abordagem qualitativa. Para isso, foram realizadas entrevistas em grupo com alunos de quatro universidades diferentes que estavam no terceiro e quarto anos do curso. A entrevista foi guiada por uma diretriz semiestruturada e a estratégia de análise foi indutiva. A segmentação temática foi realizada para identificar os subtemas associados. Em seguida, foi feita a caracterização por subtema para finalmente relacionar e validar as categorias que surgiram. Os resultados indicam que o ensino da gramática é entendido como uma área disciplinar não associada ao desenvolvimento explícito de habilidades, o que está relacionado ao fato de que, no contexto universitário, ela é percebida como uma disciplina complexa, cuja apropriação exige esforço, o que é vivenciado por alguns alunos como um desafio interessante e, por outros, como algo esmagador, pois exige muito esforço, ordem e prática. Em todo caso, eles reconhecem que não foram ensinados a ensinar gramática, o

que significa que tendem a repetir o modelo implementado pelo professor quando ele é avaliado como positivo.

Palavras-chave: ensino da gramática, conhecimento gramatical, formação inicial de professores.

1. Introducción

El desarrollo de las ciencias del lenguaje a partir de la segunda mitad del siglo XX se centró en apuntar su mirada hacia los contextos reales de producción lingüística. En otras palabras, se empezó a adoptar un enfoque funcionalista en contraposición con los enfoques formalistas que imperaban: es lo que se ha denominado como *giro discursivo* en la enseñanza de la lengua (Fontich et al. 2024). La atención hacia el uso lingüístico significó que la enseñanza de la lengua buscara el desarrollo de la *competencia comunicativa*, lo que derivó en el surgimiento de los enfoques comunicativos que vinieron a quebrar con toda una tradición de enseñanza de lenguas que se basaba en la repetición y memorización de estructuras gramaticales que no tomaban en cuenta contextos reales de comunicación (Fontich 2021, García-Folgado 2022, Giammatteo 2013, Rubio y Moya 2023, Tusón 1996). Así, lo más relevante para el aprendizaje de lenguas está en la apropiación funcional de la lengua, más allá de una consideración de la adquisición de reglas gramaticales. Sin embargo, tal perspectiva resulta inadecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa (Fontich 2021, Fontich et al. 2024), puesto que no podemos prescindir de las características del sistema lingüístico para poder reflexionar sobre los diversos usos del lenguaje en diversos contextos. En efecto, el progreso de las habilidades lingüísticas depende, en gran medida, de lograr convertir la lengua en objeto de reflexión consciente que permita aproximarnos a comprender y configurar criterios para la elección de determinados recursos para el logro de los objetivos propuesto, anticipando así posibles problemas y poder resolverlos (Fontich 2021).

En este sentido, tanto la investigación como la formulación de políticas han mostrado un renovado interés por la enseñanza de la gramática en educación primaria y secundaria desde principios del siglo XXI (Costa 2020, Myhill 2018, van Rij et al. 2019). La gramática se ha constituido en un aspecto central para el desarrollo de una actitud consciente y reflexiva del uso de la lengua a partir de las nociones propias del sistema lingüístico (Wijnands, van Rij y Coppen 2021, Fontich 2021). Desde los estudios de la didáctica de la gramática, se realza la importancia de la *actividad metalingüística* para el desarrollo de la competencia comunicativa (Fontich 2019, 2021; Milian y Camps 2000; van Rij y Arno Coppen 2021), la que se define como una actividad que “toma el lenguaje como un objeto de observación, reflexión y análisis” (Fontich 2021, 573) y que es una posibilidad que se lleva a cabo desde los primeros años de vida. Además, se genera interactuando con las comunidades de habla (Fontich 2021). Desde esta perspectiva, la vida escolar cumpliría un rol fundamental en su desarrollo en la medida en que, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura, se transforma la

lengua: pasa a ser un elemento externo al ser humano que puede ser objeto de reflexión, manipulación y discusión (Fontich 2021, Milian y Camps 2000, Myhill 2018). Uno de los aspectos más relevantes de esta aproximación se relaciona con que para poder desarrollar la actividad metalingüística es fundamental contar con conceptos sobre los cuales reflexionar, vale decir, un grupo conceptual bien organizado al cual recurrir, en consonancia con la perspectiva sociocultural vigotskiana (Fontich 2019, 2021). La enseñanza explícita sobre el sistema lingüístico se transforma en una condición necesaria para el desarrollo de la actividad metalingüística, lo que implica un cambio en la manera en que se entiende el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Fontich 2021, Fontich y García-Folgado 2018). A partir de ahí, se han diseñado diferentes propuestas para la enseñanza de la gramática (Giammatteo 2013, Myhill 2018, Zayas 2004) en las que se enfatiza que su enseñanza en el aula escolar debe estar enfocada en explicitar cómo las elecciones gramaticales realizadas pueden llegar a generar un cambio en el significado y, de acuerdo con esto, abrir o cerrar posibilidades de interacción.

El marco anterior supone retos para la formación inicial de docentes de lenguaje, puesto que, para llevar a cabo la tarea de una enseñanza de la gramática con foco en el desarrollo de la actividad metalingüística, se espera que los profesores tengan una sólida comprensión de los conceptos gramaticales necesarios para guiar a sus estudiantes en la exploración de las elecciones gramaticales y su potencial impacto en las habilidades comunicativas (Myhill 2018, Fontich 2021). Por ejemplo, surge el cuestionamiento sobre de qué manera abordar la enseñanza de la gramática en la educación superior en la medida en que los conocimientos de entrada son pobres y basados, principalmente, en aspectos semánticos (Brøseth y Nigård 2023) o bien son percibidos como deficientes por un escaso trabajo durante la educación secundaria (Durán y Moya 2022). Asimismo, la forma de enseñanza del conocimiento lingüístico en la educación superior podría estar determinada por los enfoques en los que se centran los académicos que imparten las asignaturas en dicho nivel: mientras existiría un conjunto de docentes que se posiciona desde la enseñanza disciplinar de carácter academicista y aplicacionista, un segundo grupo consideraría, para su práctica educativa, el rol que cumplirán sus estudiantes posteriormente en el ejercicio profesional (Moya y Rubio 2021, Durán y Moya 2022).

Las propuestas para la formación inicial de docentes de lengua que surgen a partir de las investigaciones sobre la enseñanza de la gramática se articulan en diferentes direcciones que deben ser consideradas en el marco de la enseñanza del conocimiento lingüístico en general. En primer lugar, se debe promover la capacidad crítica y comunicativa de los estudiantes (Fontich et al. 2024) lo que está en consonancia con lo planteado tanto por los Nuevos estándares para la profesión docente (CPEIP 2022) como por Andrews (2007). En segundo lugar, se enfatiza en la necesidad de adoptar una actitud reflexiva sobre la lengua que potencia el desarrollo de la actividad metalingüística (Banga y van Rijt 2023, Boivin et al. 2018, Wijnands et al. 2021). En tercer lugar, es necesario aproximarse hacia la alineación entre las creencias y las prácticas docentes, en otras palabras, avanzar hacia la

reducción de la brecha entre cómo se concibe la gramática y cuál es su aporte para la construcción de significados (Camps y Fontich 2018, Graus y Coppén 2016, Boivin 2018, Myhill 2018, van Rijt y Arno Coppén 2021, van Rijt et al. 2019, van Rijt et al. 2021). Por último, las investigaciones también resaltan la importancia del conocimiento riguroso sobre la lengua, es decir, que sea consistente (presente un metalenguaje común), integre teoría lingüística moderna y se articule con metas didácticas específicas del espacio escolar (Camps y Fontich 2018, van Rijt et al. 2019).

Por otro lado, las representaciones sociales cumplen una función muy relevante en la manera en que se concibe la enseñanza y aprendizaje de aspectos lingüísticos en la formación inicial docente de lengua (Borg 2003, Van Rijt y Coppén 2017). Estas representaciones se refieren a la construcción de un conocimiento de sentido común que se materializa gracias a la interacción con otros. Este conocimiento establece y modela las subjetividades a partir de las cuales una persona participa en las diferentes prácticas sociales (Jodelet 1998, Singer, Rubio y Rubio 2019). No obstante, los aspectos subjetivos con que los docentes enfrentan la enseñanza gramatical a nivel escolar ha sido un aspecto poco estudiado de la enseñanza de la lengua (Devos y Van Vooren 2014). Asimismo, la enseñanza sobre aspectos lingüísticos en la formación inicial docente en el área de lenguaje ha sido abordada, principalmente, a partir de las representaciones de académicos que imparten docencia en dichos programas (Durán y Moya 2022, Moya y Rubio 2021), pero no se han documentado investigaciones que busquen aproximarse a la forma en que conciben la gramática y su enseñanza futuros docentes del área de lenguaje.

De esta manera, el objetivo de esta investigación se centra en describir las representaciones sobre la gramática y su enseñanza que expresan en su discurso estudiantes de Pedagogía en Lenguaje¹ (que se desempeñarán en el nivel secundario de enseñanza) de cuatro universidades de la Región Metropolitana en Chile.

2. Método

La metodología adoptada es un estudio cualitativo de casos múltiple (Stake 2013) a partir de un enfoque interpretativo centrado en los significados que los estudiantes de Pedagogía en Lenguaje de cuatro universidades de la Región Metropolitana (Chile) le otorgaban a la noción de gramática y su enseñanza en el contexto escolar. Para ello, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes que se encontraban cursando entre tercer y cuarto año de su carrera de cuatro universidades diferentes. Las carreras en las que estudian los participantes tienen diferentes tamaños (en cuanto a número de matrícula total) y diferentes perfiles de ingreso (en cuanto a los puntajes de la prueba de acceso a la universidad).

¹ En Chile, la formación del profesorado de lenguaje tiene distintas denominaciones según la universidad que imparte la carrera (Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Lenguaje y Literatura). Esta formación está orientada a desempeñar funciones en la educación secundaria: desde séptimo básico hasta cuarto medio.

Cada entrevista estuvo compuesta por entre 8 y 10 estudiantes y, además, estuvo guiada por una pauta semiestructurada que consideraba preguntas de las siguientes temáticas: experiencia y aprendizaje de la gramática en la etapa escolar, creencias sobre la gramática, enseñanza de la gramática en la formación inicial docente y enseñanza de la gramática en espacios escolares. Las entrevistas fueron realizadas por uno de los investigadores junto con el apoyo del equipo de ayudantes de la investigación. Además, cada participante firmó un consentimiento informado en el que se detallaba que se resguardaría el anonimato de los datos que se consiguieran y que estos solo serían tratados con fines investigativos. Cabe destacar que la presente investigación emplea solo una fuente de información, puesto que es parte de un esfuerzo mayor de investigación que busca caracterizar la formación recibida por estudiantes de pedagogía en lenguaje en formación en relación con la enseñanza de la lingüística, en general, y de la gramática, en particular.

La estrategia de análisis fue inductiva a través del programa Atlas.Ti. Para ello, las entrevistas se transcribieron (asegurando que se respete la identidad de los entrevistados) y se procedió a segmentarlas temáticamente para después identificar los subtemas asociados. Luego, se realizó la caracterización por subtema para, finalmente, relacionar y validar las categorías que emergieron. Las categorías resultantes, con sus respectivos atributos, se pueden revisar en la figura 1. A partir de este análisis, fue posible contrastar el discurso de los entrevistados y establecer las representaciones dominantes, al igual que las potenciales diferencias entre ellas.

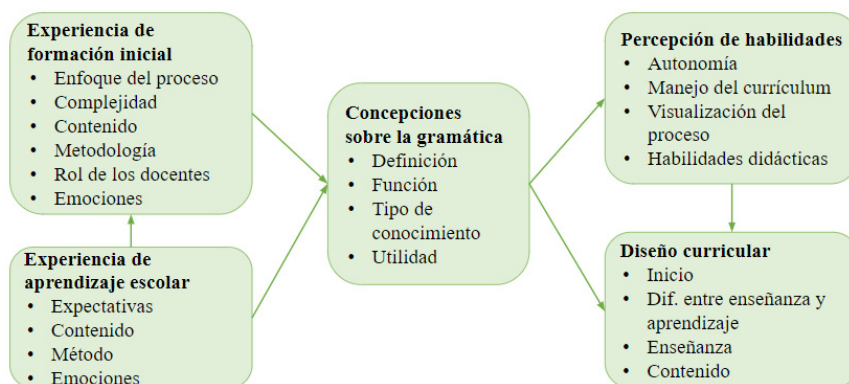


Figura 1. Categorías y atributos.

Estas son las categorías que servirán para desplegar el análisis efectuado. A cada una de ellas, se les asoció una proposición que sintetiza el foco central de la representación expresada por los estudiantes, los cuales, en general, presentan un punto de vista bastante similar.

3. Resultados

En términos generales, podemos sostener que la experiencia escolar genera una serie de condiciones subjetivas con las cuales los estudiantes se aproximan a la gramática en su formación universitaria y que se posiciona como

un obstáculo fundamentalmente en el área emocional. Ambas experiencias inciden en las concepciones que van construyendo sobre la gramática, la que tiende a definirse como un saber complejo, aunque útil y necesario. Las concepciones sobre las funciones y utilidad del saber gramatical impactan tanto en la percepción de habilidades didácticas como de diseño curricular. A continuación, se describirán más detenidamente cada uno de estos temas.

3.1. *Experiencia del aprendizaje escolar de la gramática*

Los entrevistados aluden a la enseñanza y aprendizaje de la gramática como un contenido muy general propio de la educación básica, enfocado en clases de palabra (verbo, sustantivo, adjetivo) y las funciones de sujeto y predicado.

- 1) “Tengo el recuerdo de séptimo básico... verbos, lista, dictado” (G₁).
- 2) “Yo, en mi básica, sí tuve mucha educación gramatical. A mí, me lo empezaron a enseñar de tercero básico...” (G₃).
- 3) “Lo único que recuerdo, así como de eso en el colegio: sujeto, predicado” (G₄).
- 4) “Me acuerdo que... me quedó como bien grabado el tema de los verbos y el adjetivo, pero... como lo que realmente me quedó claro, porque igual entre todo hoy tengo como falencias como en recordar” (G₄).

Al parecer, se estimula en los escolares que recuerden e identifiquen aspectos gramaticales relativamente simples sin que se le atribuya a tal contenido una significatividad mayor en términos de reflexión sobre los recursos de la lengua y un tipo de aplicación que enriquezca sus posibilidades de construir significados. Asimismo, hay estudiantes que consideran que el conocimiento gramatical no fue tratado en su escolaridad.

- 5) “Yo digo que tengo una mala relación con la gramática ¿ya?, primero, porque nunca me la enseñaron” (G₂).

Esto podría ser coherente con el cambio de paradigma de enseñanza plasmado en los instrumentos curriculares de la reforma educacional de finales de los años 90. En ese proceso, se pasó de un enfoque fuertemente academicista a un enfoque centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa (Lomas 2015). Previo a la reforma, los programas de estudio en Chile tenían unidades explícitas para la enseñanza de la gramática siguiendo un orden preestablecido que partía por aspectos morfológicos hasta llegar al análisis de oraciones complejas en los primeros ocho años de escolaridad. En la enseñanza media, el foco estaba en la historia de la literatura, por lo cual lo gramatical era un contenido marginal. En ese contexto fuertemente academicista, los docentes entendieron que trabajar la competencia comunicativa significaba poner a los estudiantes en situaciones de aprendizaje que estimularan la comprensión y producción de textos orales y escrito cada vez más complejos, enfocando algunos aspectos gramaticales de manera implícita toda vez que ello fuera necesario.

Esto resulta coherente con el hecho de que la mayor parte de los entrevistados percibe que el conocimiento gramatical no tuvo continuidad en la

educación media. En la enseñanza media, se constituyó como un contenido que prácticamente no se tocaba, salvo algunas alusiones en algunos de los electivos de lenguaje. De hecho, algunos entrevistados indican que simplemente no fue un contenido tratado.

- 6) “Por lo general siempre se ve la gramática en básica; sexto o quinto, pero en la media no está” (G2).
- 7) “En básica lo vi como a grandes rasgos, pero en la media lo vi como algo bastante inexistente” (G2).
- 8) “Salvo en el electivo, lo que pasa es que en humanista nos enseñaron más” (G4).

La ausencia de contenido gramatical en la enseñanza media se atribuye a dos razones. La primera de ellas sería las predilecciones de los docentes a cargo de la asignatura de lenguaje.

- 9) “Por lo menos, yo no tuve clases de gramática ni nada, mi profe era cien por ciento literario” (G3).

La otra razón sería la modalidad de establecimiento (municipal, privado o con subsidio estatal), lo cual podría estar aludiendo a que se asocia el tipo de establecimiento con la calidad de la educación, la que en concreto dejaría de lado ciertos contenidos.

- 10) “En la básica, hasta octavo, fui... no sé si tiene que ver, pero fui a un colegio municipal...” (G2).

Ahora bien, al considerar aspectos relacionados con la didáctica de la gramática, los entrevistados indican que, en su experiencia, fue una enseñanza deficiente, pues se la caracteriza como demasiado teórica, mecánica, memorística, descontextualizada, repetitiva y confusa. En concreto, no habría sido un contenido que despertara la motivación de los estudiantes ni la percepción de que fuera un contenido útil.

- 11) “Sí, me acuerdo... también había... al menos en mi caso, era memorizar, más que nada” (G1).
- 12) “Y además era muy de la nada. Por ejemplo, estábamos viendo... no sé, género lírico, y después termina, y ya, sujeto y predicado. Y era como... ¿por qué? Era entretenido y todo, pero... ¿a qué se debía?” (G1).

Según los entrevistados la mera apelación a la memoria no permite establecer relaciones significativas entre contenidos, por ejemplo, en la interpretación de textos de carácter literario. Es posible que los profesores hayan intentado establecer puentes, pero estos no fueron evidentes para los estudiantes, quienes percibían el saber gramatical como desconectado y poco productivo tanto en la comprensión como en la producción de textos.

Los entrevistados consideran inapropiadas las estrategias didácticas utilizadas, pues estas se reducen al conocimiento de una nomenclatura y relaciones paradigmáticas que se plasman en fórmulas y listados que se abordan superficial y asistemáticamente.

- 13) “Yo creo que, en vez de intentar que cada estudiante comprenda de qué va la gramática, se enseña como mejor en fórmulas. Es como... va esto, esto y esto. Y siempre es así, como muy rígido” (G1).
- 14) “En mi caso era completar una tabla con un verbo, con todas las conjugaciones y análisis de oración. Como que tenía inconcordancia con el método de enseñanza, o sea, como en la evaluación querían ver si habíamos memorizado las cosas. Eso, es como... ‘¿lo comprendieron profundo?’ No. Es como ‘¿te sabes todos los tiempos verbales?, ya, un siete’, Y después nunca más se vuelve a tocar. Como que termina y... vamos con género dramático. Listo, pasamos, vamos a seguir. Una cosa así” (G1).

El tratamiento descontextualizado y asistemático de la gramática en la escolaridad es visto como un tipo de conocimiento inerte que no se conecta con el desarrollo de la competencia comunicativa ni establece criterios para utilizarlo para el logro de determinados propósitos y la construcción de una representación precisa de la experiencia.

- 15) “Siento que en el colegio es como una mezcla de contenidos que no apuntan realmente como hacia algo en específico, y uno no logra entender bien para qué” (G1).
- 16) “La verdad es que yo estuve en un liceo técnico, entonces no se le dio mucha importancia a lo que es la gramática, pero yo creo también, al menos lo que recuerdo de educación básica, es que tampoco se enseña de manera como contextualizada, se enseña muy de: es esto, estas son las clasificaciones, por ejemplo, de los tipos de palabras, pero no en qué circunstancia usarlas, o sea, no sé, por ejemplo, yo puedo alterar el orden de una frase si quiero utilizar escritura creativa, entonces no se nos enseña en qué contexto podemos usarla y usarla estratégicamente” (G2).

Desde el punto de vista de los entrevistados, el conocimiento gramatical tiende a darse por sabido por el simple hecho de que los escolares saben leer y escribir. El tratamiento escolar de la gramática tiende a impactar en la subjetividad de los estudiantes quienes, mayoritariamente, lo experimentaron con emociones de aburrimiento, tedio, terror, presión, confusión, estrés, abandono y tristeza. Son muy pocos los que asocian el aprendizaje escolar de la gramática con emociones de gusto, satisfacción y agrado. En consecuencia, la enseñanza de la gramática tiende a significarse como deficiente e inútil, lo cual genera emociones negativas en el alumnado.

3.2. El aprendizaje de la gramática en la formación inicial docente

Los entrevistados indican que las asignaturas de gramática están en primer o segundo año y, en el contexto de su formación como docentes, es un conocimiento útil que se obtiene gradualmente. Esto gracias a que su tratamiento les permite profundizar y comprender su función e importancia.

- 17) “Lo que es bueno de la universidad es que uno lo va viendo como en etapas” (G1).
- 18) “Tiene como más sentido, te profundizan como en lo que es. No que queda solo en esa superficie” (G1).
- 19) “me llama mucho la atención, es muy interesante y lo encuentro muy relevante” (G2).

No obstante, consideran que falta una mayor articulación en los ramos de gramática para evitar que se perciban como “muy aislados entre ellos” (G2), especialmente considerando que se inician en una disciplina compleja, “las matemáticas del lenguaje” (G2), con un gran “desnivel con otros compañeros” (G2). En síntesis, los entrevistados se visualizan como carentes de un conocimiento previo, lo que provoca que vivan el aprendizaje de la gramática como un proceso agotador, demasiado exigente y al cual es difícil dotar de sentido.

- 20) “Hasta la profe se cansaba, ya en un momento como que... noo” (G2).
- 21) “A mí me pasó que... no cachaba [entendía] ni una. No cahaba ni una y... no me eché [reprobé] nunca morfo, los pasé” (G2).
- 22) “yo, sinceramente, nunca me di cuenta, pa’ mí como estudiante no me di cuenta que era necesario” (G2).

Según los entrevistados, el aprendizaje de la gramática es desafiante porque, en comparación con otros temas lingüísticos, les resulta complejo y les demanda mucho tiempo de práctica.

- 23) “En temas gramaticales a mí me va bastante mal, sin embargo, en temas lingüísticos sí me va bastante bien” (G3).
- 24) “Practica, practica, practica, practica una y otra vez hasta que te salga” (G3).

La necesidad de una práctica constante de análisis se atribuye al hecho de que la gramática es una disciplina compleja, cuya apropiación requiere esfuerzo, lo cual se experimenta de manera contradictoria. Por un lado, se visualiza como un contenido interesante y, por otro, como un quehacer abrumador que supone mucha dedicación, orden y ejercitación.

- 25) “A mí en lo personal, me gusta mucho, pero me cuesta demasiado. Es algo que... es muy interesante.... Me cuesta, porque es muy compleja” (G1).
- 26) “Cuando yo pienso en la gramática, siento como desafío, porque, volviendo a mi experiencia universitaria, cuando entramos al curso nos decían no, que era complicado... efectivamente fue algo difícil, porque ya todos veníamos de contextos diferentes y teníamos las bases de conocimientos como desiguales” (G2).
- 27) “Pa’ mí fue como... estrés; muchas palabras, mucho estudio” (G3).

Dada la complejidad y la falta de conocimientos previos, los entrevistados consideran que debieran dosificarse los contenidos gramaticales de manera más pausada, de tal modo que se posibilite una mejor comprensión y un avance más sólido.

En relación con los contenidos, los entrevistados recuerdan aspectos relativos a las clases y funciones de palabras, derivación y flexión, la estructura argumental del verbo, oraciones compuestas y complejas, concordancia de género y número.

En relación con la metodología, los entrevistados distinguen básicamente un modelo. En este, el docente parte por una explicación teórica sobre un fenómeno gramatical específico, una ejercitación abundante utilizando

textos de diferentes géneros discursivos (cuentos, poemas, memes, anuncios publicitarios, entre otros), la lectura de textos teóricos complementarios y una retroalimentación después de cada evaluación. En síntesis, el modelo dominante es la transmisión del saber teórico de un experto, ejercitación en contextos de uso de la lengua y profundización teórica de manera autónoma por parte del estudiantado. De este modo, se evitan ejercicios descontextualizados y simplistas y se avanza al desarrollo de una capacidad de analizar textos auténticos desde una perspectiva gramatical.

Solo en una universidad, algunos de los entrevistados describen el uso de un modelo diferente por parte de un docente. Este realizaba una aproximación teórica de aspectos gramaticales, sin ejercitación y sin retroalimentación de las evaluaciones. Este modelo es considerado inapropiado e improductivo por los entrevistados, pues les permite repetir definiciones y proposiciones sin que haya una comprensión profunda y sin contar con la habilidad de analizar ejemplares textuales de diversos géneros.

En otras palabras, los entrevistados no solo aprecian que los docentes tengan un conocimiento de la disciplina, sino que valoran que subjetivamente estén motivados y dispuestos a transmitir una emoción positiva frente a los contenidos que enseñan, lo cual impacta en la sensación de claridad y satisfacción del estudiantado.

- 28) “Es que yo creo que toda actividad, cuando uno ya sabe qué fin tiene, se hace de por sí más agradable” (G1).
- 29) “Es que a la profe se le nota mucho que le gusta la gramática, entonces como que logra pasar igual como ese gusto a uno, como que ella te lo muestra de una manera... no sé cómo decirlo, pero es como... se nota mucho que le gusta, es como... incentiva más a que uno aprenda” (G4).

Es importante constatar que las emociones de los estudiantes cambian en la medida que van teniendo la sensación de entender, de poder interpretar y ser acompañado por el docente. Desde emociones iniciales de agobio y malestar, gradualmente, se van sintiendo a gusto, satisfechos y positivamente desafiados frente a un contenido que califican como complejo. En general, son pocos los entrevistados que señalan que en ellos perdura la sensación de una experiencia poco grata, pues el contenido es abrumador y hay que aprenderlo de forma memorística. Para la gran mayoría de los entrevistados, es un conocimiento interesante, relevante y pertinente en términos de la profesión docente para la cual se están formando.

Con respecto a la función misma de este saber, los entrevistados relacionan la gramática con el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua, aunque les cuesta proporcionar una concepción precisa al respecto. Parten por señalar aspectos vinculados al estudio gramatical y, posteriormente, tienden a asociarla con un conocimiento que los hablantes poseen.

- 30) “Conocer cómo funciona la lengua” (G1).
- 31) “Todo el apartado sistemático y funcional de la... de una lengua” (G3).

Las definiciones de la gramática como disciplina lingüística son muy generales y apuntan a comprender la totalidad del sistema de la lengua. No obstante, emergen en el discurso de los entrevistados algunos aspectos vinculados a la dimensión morfológica y sintáctica.

- 32) “Yo lo asocio a morfosintaxis, todo lo que es la relación entre palabras, la función que cumplen dentro de la oración, todo eso” (G1).
- 33) “La gramática la entiendo como el estudio de la estructura de las palabras... y en relación con la morfosintaxis” (G2).

En relación con el conocimiento de los hablantes, este es un saber implícito que se adquiere naturalmente en el proceso de socialización dentro de una comunidad lingüística y que es viable constatar en las interacciones con otros.

- 34) “Al final, la gente tiene un conocimiento gramatical sin saberlo, sin saberlo conscientemente” (G1).
- 35) “Es lo que se va adquiriendo naturalmente, no es que sea una enseñanza formal... es algo innato que se va adquiriendo, no es como que... siempre lo va a tener la persona cuando quiera comunicarse” (G1).
- 36) “Finalmente la gramática es algo que nosotros en nuestro cerebro tenemos como... por lo menos los principios básicos vienen como, por decirlo de alguna forma, integrados... entonces los estudiantes ya saben eso, ya lo usan, solamente falta hacerlos conscientes como de ese conocimiento” (G2).

De algún modo, es posible detectar que los entrevistados expresan cierta dubitación en torno a la caracterización de este conocimiento como algo “innato” e “integrado” subyacente a la interacción comunicativa. De todos modos, desde el punto de vista didáctico, lo caracterizan como un aspecto relevante que es necesario explicitar para lo cual podría ser importante las distinciones conceptuales que proporciona la disciplina gramatical.

Cabe indicar que son muy pocos los entrevistados, y básicamente de una universidad, que vinculan la gramática con el conocimiento etimológico y ortográfico, lo cual podría significar que no han podido configurar un esquema cognoscitivo preciso en torno al objeto de la gramática. Respecto de la función de la gramática, los entrevistados la relacionan con la competencia comunicativa planteada de manera muy general.

- 37) “Para... lograr comunicarse de manera adecuada” (G1).
- 38) “Al final estas herramientas gramaticales ayudan como... a que se puedan comunicar mejor” (G2).

En esta línea, la gramática es un saber de carácter práctico que permite “construir un discurso, analizar un discurso... formar nuestro pensamiento” (G2). Desde esta perspectiva, conocer el funcionamiento de la lengua permite una reflexión metalingüística que potencia su uso efectivo si se consideran los condicionamientos propios de la situación comunicativa.

- 39) “También siento que fomenta como una visión crítica del lenguaje” (G4).

- 40) “Si bien la competencia gramatical es necesaria, no es la que al final termina determinando si una persona es o no buena en su manejo del lenguaje, sino que es la consciencia que también tiene a nivel cultural en el empleo del lenguaje, de los significados que poseen ciertas palabras que es... algo que... hablé con mis estudiantes esta semana” (G₃).

En definitiva, los entrevistados se aproximan a concebir el conocimiento gramatical como una competencia, es decir, un saber hacer de carácter procedimental que se adquiere en la interacción como un conocimiento implícito y que se puede explicitar formalmente mediante el análisis propio de la disciplina gramatical. En consecuencia, el conocimiento gramatical es un saber que posibilita y conforma el pensamiento y favorecer la comunicación.

3.3. La enseñanza de la gramática en la escuela

Los entrevistados perciben que tienen las bases y fuentes para seguir aprendiendo sobre gramática, pues son capaces de reconocer sus carencias y, además, requieren actualizar algunos contenidos adquiridos en los primeros años de su formación universitaria y que han olvidado.

- 41) “Con las bases que da la universidad, yo creo que uno tiene las fuentes y los contactos, incluso, como para... buscar más información cuando uno se da cuenta de que le falta información sobre algún tema” (G₁).
- 42) “Me gustaría volver a recordar lo que vi en primer año porque uno no siempre tiene toda la información de lo que vimos hace dos años, más encima estábamos en pandemia y todo eso, así que a mí me gustaría volver a recordar, así como todo eso de nuevo” (G₄).

Un aspecto relevante de destacar es que, en la medida que se acercan al manejo del currículum escolar y comienzan sus prácticas en escuelas, los entrevistados sienten que el conocimiento gramatical aprendido cobra sentido y es relevante para un buen desempeño docente. No obstante, perciben que saben de gramática, pero que no se les ha enseñado a enseñar gramática, por lo cual intentan repetir el modelo implementado por el docente cuando dicho modelo es evaluado como positivo, es decir, diseñar guías de aprendizaje, utilizar textos de diferentes géneros y formatos para abordar aspectos gramaticales en contextos reales y proporcionar una ejercitación abundante.

- 43) “Yo creo que nosotros, como nuestra labor docente, es muy de contextualizar los contenidos” (G₁).
- 44) “Es importante que lo que se enseñe sea para el uso” (G₁).
- 45) “Yo creo que como nosotras lo aprendimos a través de textos reales y de creaciones propias, eso, o sea, se me imagina analizar como... no sé, algunos videos, tik tok, más actualizados” (G₂).

El énfasis está en el análisis contextualizado con ejemplares textuales que potencialmente motiven el interés y compromiso del alumnado para comprender y aplicar conocimiento gramatical funcional al desarrollo de su competencia comunicativa.

Los entrevistados coinciden en que el conocimiento gramatical debiera impartirse desde la enseñanza básica, adecuarlo al nivel del alumnado, abordarse progresivamente y relacionarlo fundamentalmente con la producción escrita.

- 46) “Yo creo que es como que necesitan como... nociones básicas, para poder construir bien a la hora de escribir o hablar, pero ya en términos especializados... así como... sujeto, esto, ya no... Si uno no está como en esta área, como que no... no lo necesita tanto (G1).
- 47) “mientras le estás enseñando a escribir, porque no le podís enseñar a un niño que no sabe escribir” (G3).

En relación con los contenidos, se indican de manera un tanto asistemática los vinculados con las nociones de raíz y flexión, clases de palabras, la estructura argumental de las oraciones, la subordinación, modos y tiempos verbales, uso de conectores, modalizadores del discurso. De todos modos, insisten en que, dada la complejidad del saber gramatical, la enseñanza escolar se debe enfocar en nociones básicas y no en una nomenclatura innecesaria. Como obstáculos, señalan la ausencia de contenido gramatical en el currículum escolar y la diversidad de contextos escolares existentes en el país.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten aproximarnos a las representaciones que tienen estudiantes de pedagogía en lenguaje acerca del conocimiento gramatical y de qué manera este es abordado en el espacio escolar. En este sentido, se ha relevado que en la etapa escolar la enseñanza de la gramática genera emociones negativas debido, principalmente, a los objetivos que se perseguían: adquisición de una nomenclatura y análisis sintácticos que presentan un tratamiento superficial, poco significativo y carente de sistematización. Sin embargo, esta percepción puede ser revertida gracias a la acción docente en la formación inicial, en gran medida por la metodología empleada por los docentes universitarios para generar situaciones de aprendizaje enfocadas al análisis de diversos ejemplares textuales. Como sea, se presentan contradicciones en el discurso de los entrevistados en la medida en que, si bien reconocen como satisfactorio el proceso de adquisición de conocimientos gramaticales en la universidad, reconocen insatisfacción por lo abrumador de su aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes de pedagogía atribuyen su percepción negativa de la gramática a que los contenidos gramaticales se encuentran ausentes en la educación media, lo que, tal como se ha mencionado, respondería a una comprensión inadecuada del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Rubio y Moya 2023, Fontich et al. 2024). Reafirma esta noción del escaso manejo de la terminología gramatical, la propia percepción de los profesores universitarios que dictan los cursos de gramática, en la medida en que ellos argumentan que resulta difícil pensar en una programación curricular que tienda hacia el desarrollo de una gramática de carácter

comunicativo por el déficit de conceptos gramaticales que manifiestan los estudiantes al ingresar a la carrera de pedagogía en lenguaje (Durán y Moya 2022).

En segundo lugar, los resultados obtenidos invitan a pensar, por un lado, en aproximaciones para una didáctica de la gramática en la etapa escolar, tal como se ha propuesto en diversas investigaciones que abordan la importancia de consolidar conceptos asociados al sistema de la lengua para fomentar el desarrollo de la actividad metalingüística (Zayas 2004, Fontich 2021, Myhill 2018), y, por otro, en una forma de entender la enseñanza de la gramática en la formación inicial de docentes de lengua que apunte al razonamiento y a la adquisición de criterios para la aplicación estratégica del saber gramatical en el logro de diversos propósitos discursivos. Lo anterior descansa en la noción de que un profesor de lengua, junto con tener la capacidad de potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes (Fontich et al. 2024), debe ser, en primer lugar, un sujeto que es modelo a seguir en el uso competente de la lengua (Andrews 2007, CPEIP 2022). De esta manera, en la formación inicial docente la enseñanza gramatical debería transformarse en un elemento que, por un lado, permita la consolidación de un conjunto de conceptos esenciales al cual un futuro profesor puede acudir para mejorar su propia práctica comunicativa gracias a la actividad metalingüística y, por otro, dote de las herramientas esenciales para apoyar los desafíos didácticos a los que se verán sometidos en su ejercicio profesional posterior. Como sea, una enseñanza de la gramática descontextualizada del valor que cumple en el proceso de significación discursiva seguirá replicando prácticas obsoletas y que motivan emociones negativas en el estudiantado.

Por último, se destaca en los resultados la percepción positiva que han desarrollado los estudiantes en relación con las bases gramaticales que manejan para poder seguir ampliando sus conocimientos del área, lo que da a entender que se reconoce la importancia de este saber para su formación. Sin embargo, este reconocimiento es tal una vez que se avanza en la progresión curricular de las carreras, es decir, cuando ya se enfrentan a las asignaturas relacionadas con la didáctica o, incluso, las prácticas pedagógicas y esto sucede, por lo general, varios semestres después de haber cursado las asignaturas de gramática. Dicha distancia podría ser la causa de que, a pesar de las bases gramaticales adquiridas, se perciba una falta de autonomía para seguir profundizando en el área. Lo anterior supone desafíos, también, en la manera en la que se articulan y construyen las trayectorias académicas en la formación inicial docente, puesto que el saber gramatical, por lo general, no es recuperado ni utilizado en las asignaturas posteriores a ella.

Bibliografía

- » Andrews, Stephen. 2007. *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Banga, Arina y Jimmy van Rijt. 2023. "Separating the relevant from the irrelevant: Factors influencing L1 student teachers' ability to discern (ir) relevant arguments in time-pressured grammatical discussions". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 23: 1-27.
- » Boivin, Marie Claude. 2018. "A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18: 1-47.
- » Borg, Simon. 2003. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language teaching* 36(2): 81-109.
- » Brøseth, Heidi y Mari Nig rd. 2023. Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 23(1): 1-30.
- » Camps, Anna y Xavier Fontich. 2018. *Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan: Editorial UNSJ.
- » CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). 2022. *Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Lenguaje de Enseñanza Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- » Costa, Ana. 2020. "Grammar teaching 91-19: an analysis of the Portuguese curricula". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 20: 1-31.
- » Devos, Filip y Valerie Van Vooren. 2014. "Teachers' attitudes towards (the alignment between) grammar in the L1 language curricula of primary and secondary education". Trabajo presentado en la séptima Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación, Sevilla.
- » Durán, Andrés y Patricio Moya. 2022. "Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente". *Sophia Austral* 28: 1-19.
- » Fontich, Xavier. 2019. "Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective". *Crossroads. A Journal of English Studies* 24: 26-44.
- » Fontich, Xavier. 2021. "Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela". *Rilce* 37.2: 567-589.
- » Fontich, Xavier y María José García-Folgado. 2018. "Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18.3: 1-39.
- » Fontich, Xavier, Mariona Casas-Deseuras, Ana Luisa Costa y Marcos Troncoso. 2024. "La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'". *Tejuelo* 39: 165-196.
- » García-Folgado, María José. 2022. "La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica" *Tejuelo* 35: 15-44.
- » Giammatteo, Mabel. 2013. "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas". *SIGNOS ELE* 7: 1-16.

- » Graus, Johan y Peter-Arno Coppen. 2016. "Student teacher beliefs on grammar instruction". *Language Teaching Research* 20.5: 571-599.
- » Jodelet, Denise. 1998. "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En *Psicología social II: Pensamiento y vida social*, editado por Serge Moscovici, 469-494. Barcelona: Paidós.
- » Lomas García, Carlos (coord.). 2015. *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- » Milian, Marta y Anna Camps. 2000. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- » Myhill, Debra. 2018. "Grammar as a meaning-making resource for improving writing". *L1—Educational Studies in Language and Literature* 18: 1-22.
- » Moya, Patricio y Manuel Rubio. 2021. "Significados construidos por académicos acerca de la enseñanza de la lingüística para profesores en formación: un estudio de caso". *Literatura y Lingüística* 43: 229-258.
- » Rubio, Manuel y Patricio Moya. 2023. "El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares". *Estudios Pedagógicos* 49.2: 153-175.
- » Singer, Néstor, Manuel Rubio y Raquel Rubio. 2019. "Enseñanza de lenguas: una comparación de las representaciones sociales de alumnos de primer y quinto año de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción". *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 35: 1-27.
- » Stake, Robert. (2013). *Estudios de casos cualitativos*. Madrid: Gedisa.
- » Tusón, Amparo. 1996. "El estudio del uso lingüístico". En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, editado por Carlos Lomas, 67-83. Barcelona: ICE.
- » van Rijt, Jimmy y Peter-Arno Coppen. 2017. "Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts' views on essential linguistic concepts". *Language Awareness* 26.4: 360-380.
- » van Rijt, Jimmy, Peter de Swart, Astrid Wijnands y Peter-Arno Coppen. 2019. "When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic meta-concepts in L1 grammar education". *Linguistics and Education* 52: 78-88.
- » van Rijt, Jimmy y Peter-Arno Coppen. (2021). "The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching". *Pedagogical Linguistics* 2.2: 175-199.
- » Wijnands, Astrid, Jimmy van Rijt y Peter-Arno Coppen. 2021. "Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education". *Language Awareness* 30.4: 317-335.
- » Zayas, Felipe. 2004. "Hacia una gramática pedagógica". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 37: 16-35.