

A modo de introducción: Enseñar gramática hoy



Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aires, Universidad del Salvador, ISP “Dr. Joaquín V. González”, Argentina
ggiammat@gmail.com

1. ¿Qué, cómo y para qué enseñar?

Cuando de la revista recibí la invitación de editar un volumen sobre enseñanza de la gramática, por un lado, me entusiasmé —obviamente, se trataba de un tema al que me he dedicado la mayor parte de mi vida—, pero por otro lado, sentí un cierto resquemor: *¿no es que ya estaba todo dicho?, ¿acaso la gramática no había sido ya prácticamente desterrada de las aulas?*, me pregunté. Efectivamente, desde hace ya varias décadas, se viene criticando a la gramática por su escasa o nula utilidad en la enseñanza, por su desvinculación del uso cotidiano de la lengua, por su poca incidencia en la mejora de los procesos de lectura y escritura. ¿Se trataba, entonces, de rehabilitarla, de proponer que se la vuelva a incluir dentro de los estudios del lenguaje, ahora devenidos en Prácticas del Lenguaje en los diseños curriculares de Argentina? ¿Había que defender a capa y espada su validez? Bueno, en principio había que salir del cascarón y echar una mirada por otros lugares del mundo hispanohablante. ¿También la gramática ha sido denostada en otras latitudes? ¿Allí también se ha criticado su falta de eficacia? Pero, por sobre todo, la pregunta central que surgía era de qué gramática se trataba. Y no me refiero solamente al modelo teórico, sino a otras múltiples cuestiones, algunas de las cuales deberían responder a preguntas como las que incluyo a continuación:

- a) *¿Qué debemos enseñar?* Es decir, qué contenidos habría que incluir en las clases de lengua. Así, por citar solo un caso, ¿el estudio debe detenerse en la oración simple o es también necesario abordar las oraciones compuestas? Y más aún, ¿es acaso la oración el límite máximo de la gramática o sus categorías y criterios tienen algo que decir más allá del punto final? En otras palabras, ¿cuál es la relación entre el texto, definido como una unidad semántica por Halliday y Hassan (1976), y la gramática?

- b) *¿Cómo debe ser la enseñanza?* Aquí me refiero a lo que desde el ámbito de la pedagogía se conoce como la “transposición didáctica”. ¿Cuáles son los requisitos para que la enseñanza de la disciplina se convierta en algo útil y atractivo para los estudiantes de diversos ciclos? ¿Se deben repetir machaconamente los conceptos centrales, por aquello de que “la letra con sangre entra”, o los estudiantes tienen que aprender a través de una práctica gradual y sistemática —se inicia con ejercicios simples que paulatinamente van aumentando su complejidad—, pero a la vez variada —incorpora diferentes lectos y registros, géneros textuales de distintas clases y épocas— y con diversidad de soportes, incluidos los multimodales?
- c) *¿Para qué la enseñamos?* Es la que deberíamos considerar “la pregunta del millón”. ¿A qué debe apuntar la enseñanza de la gramática en la escuela? ¿Cuál debe ser el balance entre los aspectos normativos —necesarios para regular la escritura y el uso formal del lenguaje— y el respeto por las variedades? ¿Cómo incide la gramática en la interpretación cabal de los textos? ¿Puede acaso colaborar en el desarrollo de las denominadas habilidades cognitivo-lingüísticas, tales como *fundamentar, comparar, contrastar, explicar, argumentar*, entre muchas otras? Y ¿cuál es la relación entre estas habilidades que permiten verbalizar los procesos metacognitivos de reflexión sobre la propia lengua, el desarrollo del pensamiento crítico y los procesos de lectura y escritura?

2. Pero hagamos un poco de historia

En la Antigüedad y el Medioevo, el *ars grammatica*, junto con la dialéctica y la retórica, formaba parte del *trivium* que, según Barthes (1970), se ocupaba de enseñar a los jóvenes “los secretos de las palabras” que debían dominar para desempeñarse competentemente en sus vidas públicas. Pero la enseñanza en aquellos tiempos era esencialmente normativa, puesto que la gramática se consideraba “la ciencia del hablar y escribir correctamente”, definición que todavía hoy se mantiene en la segunda acepción de la palabra registrada en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE.

Frente al largo período de dominio de la gramática tradicional, la aparición, a comienzos del siglo XX, del estructuralismo, primer movimiento que abogó por el estudio científico del lenguaje, trajo un aire fresco a la disciplina: su objetivo central era la descripción de todas las lenguas, tuvieran o no una larga tradición escrita, puesto que este enfoque reconocía a la forma oral su primacía. A partir del concepto fundamental de sistema (Saussure 1916), el estructuralismo aportó un modelo consistente para el estudio de la lengua, lo cual se reflejó en las propuestas que surgieron para la enseñanza.

En Argentina, la escuela estructural se inicia con la llegada al país del lingüista español Amado Alonso, primer traductor al castellano del *Curso* de Saussure (1945). Al frente del Instituto de Filología, que hoy lleva su nombre, Alonso lidera un destacado grupo de lingüistas —Pedro Henríquez Ureña, Ana María Barrenechea, Mabel Manacorda de Rosetti, Ofelia Kovacci—, “que imponen y generalizan en el país el enfoque estructuralista

y lo exportan a otros países de Latinoamérica” (Gutiérrez Rodríguez 2016). Todos ellos, suman a sus preocupaciones teóricas, un gran interés por la enseñanza, tanto en el nivel superior como en la escuela media, e incluso en la primaria. Los libros de estos autores iniciaron la enseñanza de la lengua con enfoque saussureano, es decir, como un sistema de elementos interrelacionados, y diferenciando entre lengua y habla, pero sin desligar el estudio de la lengua del discurso y los textos literarios. Para la aplicación, presentaban actividades orientadas al desarrollo de la expresión oral y escrita, buscando llevar a los estudiantes a una práctica reflexiva sobre su propia actuación lingüística (Giammatteo y Albano 2004). Según lo explica Manacorda de Rosetti (1965), la propuesta para la enseñanza en la escuela debía contribuir al desarrollo de las operaciones fundamentales del pensamiento; influir en el manejo reflexivo de la lengua, y en la claridad y precisión de la prosa discursiva; favorecer, al mismo tiempo, la formación de una actitud crítica y creadora de tipo científico; y también despertar el interés constante del alumno al incitarlo “a meditar sobre algo vital para el ser humano como el lenguaje” (Manacorda de Rosetti 1965, XI).

Sin embargo, luego de varias décadas de haber dominado la enseñanza, el estructuralismo parecía agotado: las propuestas se volvieron rutinarias y se le empezó a criticar su excesivo sesgo taxonómico y su desatención por el contexto. Frente a los nuevos planteos textualistas, la perspectiva estructural resultaba estrecha y algo reduccionista. En efecto, su práctica poco a poco fue derivando en una aplicación mecánica, sobre todo del análisis sintáctico, sin que aportara demasiado ni a la comprensión ni a la producción, así como tampoco orientaba a la reflexión de los estudiantes sobre la lengua (Giammatteo y Albano 2017).

Hacia los años noventa, la propuesta funcionalista/comunicativa de Halliday hizo su aparición en los currículos y manuales escolares de lengua. Los saberes gramaticales se reemplazaron sin más por conocimientos relativos a la enunciación, la teoría de los actos de habla o los géneros discursivos. No obstante, no se tuvo en cuenta que, como el propio Halliday (1985) sostuvo, el análisis textual debe estar fundamentado en el conocimiento de cómo funcionan los recursos de la lengua en los textos. A diferencia del modelo estructural, el enfoque comunicativo no logró armonizar sus diferentes vertientes en un modelo completo para la enseñanza (Munguía Zaratain 2015). Así, tal como lo describe Marqueta Gracia para el caso de España,

[l]a separación de las competencias específicas gramaticales de aquellas que conciernen a los géneros textuales [...] hacen que la vertiente ‘comunicativa’ del currículo acabe, en la práctica, totalmente desconectada de esa otra parte de la asignatura que es el análisis morfosintáctico (Marqueta Gracia 2022, 161).

Hoy día, dado que, tanto en la formación docente como en los manuales de consulta, los contenidos de lengua no han tenido gran renovación, para las cuestiones gramaticales en las aulas aún prevalecen las propuestas del estructuralismo, mientras que en el trabajo con los textos dominan los planteos interpretativos, predominantemente subjetivos. El etiquetado ha sustituido a la práctica de acostumbrar a los estudiantes a aplicar pruebas

formales para discriminar diferentes estructuras y reconocer sus posibles significados asociados, a fin de conectarlas luego con los valores comunicativos que adquieren en los distintos contextos.

Los importantes aportes de la corriente generativa, que en el ámbito teórico han logrado una gran profundización del conocimiento sobre los fenómenos gramaticales, en su mayor parte no han penetrado más allá del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, aunque esta corriente promovió un gran desarrollo de la disciplina, de manera que los estudios teóricos en el área se multiplicaron increíblemente, también la complejidad que muchas veces han alcanzado estos avances se ha vuelto abrumadora para una gran mayoría de docentes, que se han ido alejando cada vez más de los enfoques formales.

Recién desde comienzos de este siglo, se han empezado a observar esfuerzos para lograr un acercamiento entre las formulaciones teóricas y la enseñanza, haciendo centro en la reflexión sobre la lengua más que en la perspectiva teórica escogida. Por citar solo algunos, podemos mencionar los trabajos de Di Tullio (2000 y 2015), Brucart (2000 y 2011), Camps y Zayas (2006), Mújica (2006), Giammatteo y Albano (2009 y 2012), González Nieto (2011), Rodríguez Gonzalo (2012 y 2022), Giammatteo (2013, 2015 y 2019), Carrió (2013), Camps (2014), Bosque y Gallego (2016), Rodríguez Gonzalo y Zayas (2017), Camps y Ribas (2017), Mare y Casares (2018), Bosque (2018), Fontich (2021), Camps y Fontich (2021), Gallego y Gutiérrez (2022), Marqueta Gracia (2022 y 2023), Rubio y Moya (2023), y Fabregat Barrios, Sánchez Morillas y Jodar Jurado (2023), entre muchísimos otros textos en esta línea que se han publicado en los últimos veinticinco años en el ámbito hispano.

3. Y entonces... ¿qué hacemos?

Para lograr un conocimiento más profundo del lenguaje, el paradigma estructuralista dominante a principios del siglo pasado desarrolló una perspectiva de estudio inmanente que por primera vez se centraba en el lenguaje en sí mismo. Si bien ese enfoque amplió considerablemente el conocimiento de la lengua, también llevó a la disciplina a aislarse de otras áreas —historia, filosofía, psicología, entre otras—, con las que siempre había estado en contacto y que enriquecían el análisis. Sin embargo, según Escandell Vidal,

[...] ya desde las últimas décadas del siglo XX, se ha comenzado a plantear una perspectiva más amplia, que sin dejar de lado la especificidad del objeto de estudio [...] defiende una visión más abarcadora en la que la estructura se contempla también desde la perspectiva de sus dos áreas vecinas: la de la cognición y la de la sociedad (Escandell Vidal 2011, 54).

Este enfoque amplio e integral es el que, según creo, también debe prevalecer en la enseñanza. Una orientación adecuada para la enseñanza de lengua hoy día debe estar basada en un acercamiento reflexivo que, en vez

de exigir la repetición mecánica de criterios y categorías, considere, por ejemplo, algunas cuestiones, como las siguientes:

Integración léxico-gramatical. Integrar los aspectos morfosintácticos (gramaticales) y léxicos (vocabulario), y considerar la proyección del nivel léxico en el oracional, estableciendo distinciones entre estructuras gramaticales (1) y agramaticales (2), además de buscar explicar por qué en casos como (2), aunque el verbo sigue siendo transitivo, la oración resultante es agramatical:

- 1) Juan comió una milanesa.
- 2) *El accidente comió una milanesa.

Avance comunicativo. Avanzar sobre los aspectos comunicativos que transmiten los esquemas sintácticos y dar cuenta, por ejemplo, de por qué desplazar un elemento de su posición canónica puede resultar informativamente relevante, a fin de explicar contrastes como los presentes entre (3) y (4):

- 3) Vi a Juan en la esquina.
- 4) A Juan lo vi en la esquina.

Distinción formal-funcional. Distinguir entre la omisión del sujeto oracional que simplemente responde a la característica propia de algunas lenguas (las denominadas *pro-drop*) cuando ya ha sido mencionado previamente (5) y los casos en que, en lugar de un sujeto agente (6), se escoge su elisión (conlleva la eliminación de su responsabilidad como ejecutor del evento). En estos casos, la lengua ofrece una amplia gama de recursos gramaticales, tales como la instrumentalización (7), la colectivización (8), la pasiva perifrástica (9) o cuasirrefleja (10) y la impersonalización (11):

- 5) Nuestros amigos; nos esperan en la playa. [Ellos;] Dijeron que no hace falta que llevemos nada para el almuerzo.
- 6) El intendente municipal aumentará el impuesto inmobiliario (mediante un decreto).
- 7) Un decreto (del intendente) aumentará el impuesto inmobiliario (en el municipio).
- 8) La municipalidad aumentará el impuesto inmobiliario (mediante un decreto).
- 9) El impuesto inmobiliario (del municipio) será aumentado (mediante un decreto).
- 10) (En el municipio) Se aumentará el impuesto inmobiliario mediante un decreto.
- 11) (En el municipio) Aumentarán el impuesto inmobiliario (mediante un decreto).

Progresión oracional-textual. Progresar del nivel oracional al textual mediante el reconocimiento de los vínculos entre oraciones, que son los que van urdiendo la trama del texto, ya sea que estos se establezcan mediante conectores explícitos (12), por simple yuxtaposición (13) o bien utilizando otros recursos gramaticales, como correlaciones temporales (14) o anáforas léxicas (15):

- 12) Llegaron a España. Alquilaron una casa. La casa era muy grande. a. Llegaron a España y alquilaron una casa que era muy grande. b. Cuando llegaron a España alquilaron una casa que era muy grande.

- 13) Nos acostamos a dormir enseguida. Estábamos un poco cansados del viaje.
- 14) Llegamos cansados. Habíamos tenido más de doce horas de viaje.
- 15) Tenía la camisa desprendida. Le faltaba un botón.

Eliminación del sesgo taxonómico. Evitar en todos los casos el sesgo taxonómico, que lleva a la aplicación mecánica de las categorías y criterios, y orientar a los estudiantes para distinguir casos como los de (16-19), donde la combinatoria entre elementos (la co-composición, en términos de Pustejovsky 1995) es la que define el sentido que estos adoptan en contexto:

- 16) a. Los dinosaurios *desaparecieron* [*desaparecieron* = *se extinguieron*] hace millones de años. [Uso intransitivo del verbo.]
b. Durante la dictadura *desaparecieron* [*desaparecieron* = *hicieron desaparecer*] a su hermano. [Uso transitivo del verbo, con valor causativo.]
- 17) “[...] porque la confusión y la maravilla [*y* = coordinante copulativo] son operaciones propias de Dios y no de los hombres [*y* (*no*) = *pero*, valor adversativo]” (Borges, “Los dos reyes y los dos laberintos”).
- 18) a. “A los veinte años se lee *como* [*como* = *de la manera en que*, valor modal] se vive” (Ortega y Gasset, *El espectador*).
b. “*Como* [*como* = *dado que* = *porque*, valor causal] se trata de una pena de ejecución condicional, el condenado no irá a la cárcel” (*Clarín*, 20/11/2024).
- 19) a. “Se hizo viral la reacción de James Rodríguez *cuando* [*cuando* = *en el momento en que*, valor temporal] Jhon Córdoba falló el gol frente a Ecuador” (*Infobae*, 20/11/2024).
b. “Hace seis meses que no tenemos ningún beneficio *cuando* [*cuando* = *aunque*, valor concesivo] se había proyectado un 2020 con beneficios, porque la ley de Economía del Conocimiento estaba vigente para nuestro sector” (*Diario Tortuga*, 14/06/2020).

Pero además de nociones del tipo de las que acabo de bosquejar, la enseñanza de la gramática hoy en día debe atender tanto a las cuestiones tradicionales del área como también prestar atención y dar respuesta a nuevos desafíos. Por eso en este volumen, las cinco contribuciones que lo integran, para las que hemos convocado a destacados especialistas en el tema, se ocupan de ofrecer nuevas propuestas para problemas arraigados en los diseños curriculares, como la enseñanza de las oraciones subordinadas o la tensión entre la norma y la variedad, pero también abordan nuevas temáticas, como la educación interlingüística o las representaciones que los futuros profesores tienen de la enseñanza.

Inicia el volumen un artículo de Josep María Brucart sobre un tema central para la gramática, que aquí se plantea desde la perspectiva de la enseñanza: “El tratamiento de la subordinación en la educación secundaria”. Brucart parte de una crítica a la enseñanza habitual de la subordinación, centrada en el etiquetado de las distintas subclases, que distingue entre subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales, debido a la equiparación de su funcionamiento con el de esas clases de palabras. Después de considerar el vínculo entre la subordinada y la oración matriz o algún elemento de ella, el autor plantea una pregunta no trivial: por qué existe la subordinación, lo que le da pie para examinar la función semántica que cumplen las diferentes

subclases de subordinadas. Reconoce así una nítida diferencia entre completivas y relativas, pero plantea que las adverbiales no constituyen una clase homogénea ni presentan mecanismos de articulación específicos que las distinguen (Brucart y Gallego 2009 y 2016). En consecuencia, para estas últimas, propone, por un lado, evitar la memorización de las largas listas de subordinantes que las encabezan y establecer análisis más simples, que las integren a las relativas libres (encabezadas por *donde*, *cuando* y *como*) o a las completivas (cuando comienzan con *que* antecedido de algún adverbio (*aún*, *antes*, *después*) o preposición (*para*, *por*). Por otro lado, en cuanto a los significados, sugiere centrarse en las relaciones lógicas entre eventos que manifiesta el conjunto formado por la subordinada y su introductor, que es el que imprime al conjunto el valor causal, final, etcétera. Para ello propone trabajar el tema desde la competencia de los estudiantes, impulsando la reflexión metacognitiva sobre los distintos tipos de subordinadas con actividades que impulsen una actitud activa y una visión global de los recursos de la lengua, considerando la estrecha vinculación entre gramática, léxico y discurso.

En el segundo trabajo del volumen, “Cómo apreciar la diversidad lingüística y no aburrirse en el intento: la enseñanza de la variación desde una metodología reflexiva”, Bárbara Marqueta Gracia y Francisco Rubio Orecilla reconocen que, pese a que en los documentos oficiales de España se valora la diversidad lingüística y se promueve el respeto hacia las variedades, este interés no ha permeado ni en la sociedad en general ni en los ámbitos del profesorado. Los autores critican el sesgo predominantemente teórico y memorístico con que son habitualmente consideradas la variación lingüística y las situaciones de bilingüismo o diglosia en las diversas regiones hispanohablantes. Plantean que en los manuales para la enseñanza predomina un enfoque descriptivo que poco sirve para impulsar actitudes positivas hacia la diversidad y convivencia entre lenguas ni tampoco contribuye a conectar al estudiante con la diversidad lingüística en la que efectivamente está inmerso en las aulas, dada la importante migración de distintas regiones del mundo que recibe España. Para llevar a una reflexión gramatical genuina sobre los fenómenos propios de la variación, proponen combinar las propuestas de la enseñanza “orientada hacia las competencias” (pares mínimos, doble análisis, etcétera), como en Bosque (2018) y Marqueta (2022), con los métodos y planteos de la más antiguas de las disciplinas del área: la Lingüística histórica y comparada. Luego de evaluar qué aspectos de la diversidad lingüística pueden resultar provechosos pedagógicamente y de examinar distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la competencia plurilingüe, los autores presentan una interesante situación de aprendizaje para alumnos de primer año de bachillerato, que incluye los distintos ejes que atraviesan la variación, con una propuesta de actividades interlingüística e intercultural, basada en datos reales y orientada a la reflexión y la eliminación de prejuicios sobre las hablas del otro.

En la tercera contribución del volumen, “Enseñar gramática y lo políticamente incorrecto”, Cintia Carrió revisa los debates en torno a la enseñanza de la gramática en Argentina. Plantea que si bien, por un lado, el discurso antigramática (oracional) se arraigó en las escuelas, sobre todo a partir

de las propuestas editoriales, por otro lado, desde la academia, numerosas voces se alzaron en su defensa. En su opinión, esta discusión ya está zanjada puesto que se han aportado argumentos contundentes para fundamentar la importancia y pertinencia de los contenidos de la disciplina. Por eso lo que la autora pone sobre el tapete en su artículo es un conjunto de cuestiones urticantes (o políticamente incorrectas) referidas al estado de situación actual de la enseñanza: el analfabetismo funcional con que muchos estudiantes inician la escuela secundaria y que incide en los conocimientos con que ingresan a la universidad; el descrédito actual por todo lo que implica esfuerzo, como “estudiar, razonar, comprender y aprender”; el reemplazo de la gramática oracional por la gramática textual, que no ha logrado mejorar las capacidades de los estudiantes porque, según plantea la autora, lo que se requiere no es un cambio de unidades o criterios, sino una metodología radicalmente diferente. Propone centrarse en una propuesta reflexiva, que parta de casos y ejemplos que puedan despertar interés en el estudiantado: el humor, los discursos discriminatorios y, sobre todo, casos tomados de situaciones de uso concreto. Esta perspectiva permitirá iniciar una genuina reflexión sobre los fenómenos lingüísticos, que incorpore los aportes del análisis morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y sociolingüístico. Dentro de ese conjunto de datos reales para trabajar en el aula, Carrió aboga por la inclusión de variedades no estándares que, desde la reflexión no discriminatoria sobre las diferencias, eliminen el sesgo prescriptivista con que habitualmente se las aborda.

La cuarta contribución, de Carmen Rodríguez Gonzalo, “Principios didácticos para una gramática escolar interlingüística”, parte del reconocimiento de que la enseñanza de la gramática es un tema polémico, tanto para la lingüística como para la didáctica de la lengua y hasta para las instituciones. En cuanto a los hablantes, se debe decidir si alcanza con la reflexión espontánea o si se requiere un saber organizado instituido escolarmente. La propuesta del proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00), en el que participa la autora, se orienta en el segundo sentido, ya que propicia un conocimiento explícito de la gramática, que lleve al estudiante a un mayor dominio del uso, al mismo tiempo que promueve una reflexión interlingüística que incentive el desarrollo de actitudes positivas hacia el multilingüismo presente en las sociedades actuales. Para ello plantea la incorporación de conceptos gramaticales por la vía inductiva, a partir del uso de la lengua en contextos diversos, lo que permite reflexionar sobre la norma y la variación. Metodológicamente, el proyecto plantea una reformulación del esquema tradicional de secuencias didácticas, que articula la intervención en el aula en tres fases consecutivas: observación, indagación y sistematización, las que, a su vez, involucran diferentes procesos cognitivos, tales como reconocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear (Rodríguez Gonzalo 2022a y 2022b). El modelo se considera un dispositivo semiestructurado que los docentes de diferentes ciclos y niveles pueden adaptar a sus distintas circunstancias y necesidades. En el final, la autora da cuenta de una implementación de la propuesta en intervenciones de profesores en actividad de nivel primario y secundario, y en aplicaciones realizadas por futuros docentes de ambos niveles, las cuales han permitido formar un extenso corpus para analizar la acción docente, a la vez que examinar la viabilidad del modelo propuesto.

Cierra el volumen, el trabajo de Manuel Rubio Manríquez y Patricio Moya Muñoz “La gramática y su enseñanza: representaciones de estudiantes de Pedagogía en Lenguaje”. Para los autores, dado que los enfoques actuales para la enseñanza de la gramática (Fontich 2019 y 2021, Milian y Camps 2000, van Rijt y Arno Coppén 2021) conllevan la exigencia de una enseñanza explícita sobre el sistema lingüístico, también suponen un profesorado altamente capacitado para guiar a los estudiantes en los procesos de reflexión. En su estudio, se centran en las representaciones de los futuros profesores de lengua sobre la enseñanza y el aprendizaje lingüístico, para lo cual adoptan una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas grupales a estudiantes de tercer y cuarto año de Pedagogía en Lenguaje de cuatro universidades de la Región Metropolitana de Chile. Las muestras fueron analizadas con una estrategia inductiva a través del programa *Atlas.Ti*. Los resultados mostraron que la propia experiencia condiciona subjetivamente el acercamiento de los estudiantes a la gramática. Respecto de su aprendizaje escolar, los entrevistados señalan el predominio de los aspectos teóricos, con enfoque mecánico, memorístico y descontextualizado, lo cual no ha despertado su interés ni les ha hecho ver la utilidad de la disciplina, ni su relación con la comprensión o producción textual. En sus estudios universitarios, en cambio, reconocen la incorporación gradual y la profundización de los conceptos, aunque la falta de conocimientos previos sigue dificultando su aprendizaje, por lo que valoran mucho el acompañamiento docente. También sostienen que, al acercarse a sus prácticas como futuros docentes, cobran mayor conciencia de sus carencias y de la utilidad de la disciplina y también reconocen “que no se les ha enseñado a enseñar gramática”, por lo que tienden a repetir el modelo con el que aprendieron.

Según he intentado mostrar en esta presentación, las cinco contribuciones al volumen cubren aspectos relevantes de la enseñanza de la gramática en la actualidad, puesto que al mismo tiempo que efectúan valiosos diagnósticos sobre el estado de situación de la disciplina en las aulas de diferentes lugares, también ofrecen propuestas y describen experiencias innovadoras. Por eso espero, con estas breves notas introductorias, haber despertado el interés y la curiosidad por su lectura, ya que, como sabemos, toda obra no está del todo completa hasta que recibe la atención de sus lectores.

Bibliografía

- » Barthes, Roland. 1970. *Investigaciones Retóricas I: La antigua retórica Ayudamemoria*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- » Bosque, Ignacio. 2018. “¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?”. *UH* (Universidad de La Habana) 285: 8-24. ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?
- » Bosque, Ignacio y Ángel Gallego. 2016. “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *RLA* 54.2: 63-83.
- » Brucart, Josep M. 2000. “L’anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l’ensenyament secundari”. En *La terminología lingüística en l’ensenyament secundari: Propostes pràctiques*, editado por J. Macià y J. Solà, 163-229. Barcelona, Graó.
- » Brucart, Josep M. 2011. “La presència de la sintaxi en el currículum de llengua”. En *Llengua catalana i Literatura: Complements de formació disciplinària*, editado por Anna Camps, 89-115. Barcelona: Graó.
- » Brucart, Josep. M. y Ángel Gallego. 2009. “L’estudi formal de la subordinació i l’estatus de les subordinades adverbials”. *Llengua i literatura* 20: 139-191. L’Estudi formal de la subordinació i l’estatus de les subordinades adverbials | Llengua i literatura.
- » Brucart, Josep M. y Ángel Gallego. 2016. “Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial”. En *Las relaciones interoracionales en español*, editado por María Victoria Pavón Lucero, 161-199. Berlín: De Gruyter.
- » Camps, Anna. 2014. “Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática”. *SEDLL, Lenguaje y Textos* 40: 7-18.
- » Camps, Anna y Felipe Zayas, coord. 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- » Camps, Anna y Teresa Ribas, coord. 2017. *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- » Camps, Anna y Xavier Fontich, ed. 2021. *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. San Juan: UNSJ. Publicaciones | Misitio.
- » Carrió, Cintia. 2013. “Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón”. *El toldo de Astier, propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 4.6: 82-91.
- » Di Tullio, Ángela. 2000. “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática”. *Lingüística en el Aula* 4: 1-22.
- » Di Tullio, Ángela. 2015. “Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela”. Conferencia en el Museo del Libro y de la Lengua.
- » Escandell Vidal, María Victoria. 2011. “La lingüística como ciencia”. En *El lenguaje humano*, coordinado por María Victoria Escandell Vidal, 37-61. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- » Fabregat, Santiago, Carmen Sánchez Morillas y Rocío Jodar Jurado, coord. 2023. *Didáctica de la Lengua y la Literatura: Diez temas actuales*. Barcelona: Editorial Graó.
- » 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.
- » Gallego, Ángel y Edita Gutiérrez Rodríguez. 2022. "La subordinación en el Glosario de términos gramaticales: Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura". *Tejuelo* 35.2: 173-204.
- » Giammatteo, Mabel. 2013. "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas". *SIGNOS ELE* 7: 1-16.
- » Giammatteo, Mabel. 2015. "La enseñanza de la gramática: entre la contextualización y la reflexión metalingüística". *Revista SPEU* 9: 21-31.
- » Giammatteo, Mabel. 2019. "La combinación de oraciones en la enseñanza de lengua". *Lenguaje y Textos*. 50: 7-17 La combinación de oraciones en la enseñanza de la lengua | Lenguaje y Textos.
- » Giammatteo, Mabel e Hilda Albano. 2004. "Según pasan los años: Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo". *RASAL* 1: 133-147.
- » Giammatteo, Mabel e Hilda Albano, coord. 2009. *Lengua: Léxico, gramática y texto: Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- » Giammatteo, Mabel e Hilda Albano, coord. 2012. *El léxico: De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- » Giammatteo, Mabel e Hilda Albano. 2017. "La ruta de la gramática y el léxico". En *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*, coordinado por Angelita Martínez, Yésica Gonzalo y Natalia Busalino, 124-150. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Rutas de la Lingüística en la Argentina II | Libros de la FaHCE.
- » González Nieto, Luis. 2011. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- » Gutiérrez Rodríguez, Edita. 2016. "Gramática estructural". En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, editada por Javier Gutiérrez-Rexach. Londres y New York: Routledge.
- » Halliday, Michel. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- » Halliday, Michel y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- » Manacorda de Rosetti, Mabel. 1965. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- » Mare, María y María Fernanda Casares. 2018. *A lingüístiquearla*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- » Marqueta Gracia, Bárbara. 2022. "El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato". *Tejuelo* 36: 151-182.
- » Marqueta Gracia, Bárbara. 2023. *La reflexión sintáctica: Teoría y práctica para la docencia*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- » Milian, Marta y Anna Camps. 2000. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- » Mújica, Nora, comp. 2006. *Estudios del lenguaje y enseñanza de la Lengua*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Munguía Zarataín, Irma. 2015. "La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos". *Iztapalapa - Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 79: 11-29.

- » Pustejovsky, James 1995. *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- » Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa-Calpe. En línea: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>.
- » Rodríguez Gonzalo, Carmen. 2012. “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación* 59: 87-118.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen. 2022a. “Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 97: 41-46.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen. 2022b. “La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)”. *Tavira - Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria* 27: 1-14.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen y Felipe Zayas. 2017. “La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: El adjetivo como ejemplo”. *Caplletra* 63: 245-279. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo | Caplletra. *Revista Internacional de Filología*.
- » 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.
- » Saussure, Ferdinand de. 1945 (1916). *Curso de lingüística general*. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- » 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.