

Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente

Academics' perceptions about the teaching of grammar in the initial teacher training process

ANDRÉS DURÁN HERMOSILLA

Liceo Politécnico Andes, DUOC UC, Santiago, Chile anduranhe@gmail.com

[orcid.org/0000-0003-1022-0894]

PATRICIO MOYA MUÑOZ

Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago, Santiago, Chile patricio.moya@usach.cl

[orcid.org/0000-0003-0035-6683]

RESUMEN

El presente estudio busca caracterizar las percepciones de los docentes universitarios que imparten la asignatura de gramática en las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Chile, con el fin de generar conocimiento respecto a cómo desarrollan sus clases, qué rol tiene la reflexión en su programación, así como también qué vínculos pueden establecer entre lo que se imparte en la universidad y el ejercicio docente futuro de sus estudiantes. Los resultados indican que la enseñanza de la gramática se considera como un aspecto central de la formación de estos profesores. Además, se precisa que los futuros docentes deben ser expertos, es decir, manejar el metalenguaje, lo que tendría incidencia en el conocimiento intuitivo que poseen los estudiantes en la escuela. Por último, los propósitos formativos indicados se centran casi exclusivamente en la figura del docente universitario y se pierde el foco en los estudiantes que están formando.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, formación inicial docente, docentes universitarios, pedagogía en lenguaje.

ABSTRACT

The present study seeks to characterize the perceptions of university teachers who teach the subject of grammar in Language and Communication Pedagogy degrees in Chile, in order to generate knowledge regarding how they develop their classes, what role has reflection in their programming, as well as what links they can establish between what is taught at the university and the future teaching practice of their students. The results indicate that the teaching of grammar is considered a central aspect of the training of these teachers. In addition, it is specified that future teachers should be experts, that is, they should be able to handle metalanguage, which would have an impact on the intuitive knowledge possessed by students at school. Finally, the formative purposes indicated focus almost exclusively on the figure of the university teacher and lose focus on the students they are training.

Key words: grammar teaching, initial teacher training, university teachers, language pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales controversias sobre la enseñanza de la gramática en contexto escolar guarda relación con su histórico carácter normativo. Sotomayor y colaboradoras (2017) indican que enseñar gramática perdió su sentido práctico original - relacionado con hablar y escribir correctamente - y se transformó en un conocimiento teórico. En otras palabras, se transformó en un contenido descontextualizado, lo que llevó a que fuera reducido a indicaciones marginales, destinadas a favorecer los procesos de lectura y escritura. Dicha decisión refleja que el problema tenía un cariz didáctico y no en cuanto al contenido gramatical mismo. En este sentido, la enseñanza de la gramática tradicional, si se encuentra orientada hacia la reflexión metalingüística, entrega un marco conceptual mínimo y necesario para entender el funcionamiento del sistema y sus diferentes mecanismos (Di Tullio, 1997; Fontich, 2011; Sotomayor *et al.* 2017).

En cuanto a la importancia de la enseñanza de la gramática en el contexto educativo chileno, las Bases Curriculares, para los niveles entre Séptimo Básico y Segundo Medio, proponen que el proceso de enseñanza-aprendizaje “cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje” (MINEDUC, 2015, p. 32). Estas herramientas son descritas como insumos para la autorrealización y una participación responsable en la sociedad. En esta línea, se destaca el rol de la enseñanza gramatical en la medida en que es capaz de facilitar el desarrollo de autonomía y regulación en los usos lingüísticos de los estudiantes, cuando estos contenidos se orientan a la reflexión metalingüística, en el marco de la comprensión y producción textual, en otras palabras, enfatiza el rol de la gramática en el proceso de reflexión

metalingüística. Se establece, de este modo, que tanto el control sobre la producción y la adecuación a diferentes contextos pueden ser modulados a través de la enseñanza reflexiva de la lengua. Por su parte, las Bases Curriculares para los niveles de Tercero y Cuarto Medio, si bien no mencionan de manera específica el contenido gramatical, hacen referencia explícita al rol de la metacognición en el aprendizaje, aspecto no abordado en el documento anterior. Al respecto, se indica que la conciencia sobre el aprendizaje permite mejorar su gestión y asegura flexibilidad ante futuras demandas del contexto, a la vez que permite a los estudiantes comprender sus propias debilidades y fortalezas en cuanto a sus producciones (MINEDUC, 2019). Considerando lo anterior, el trabajo desarrollado por Riveros (2020) detalla claramente la manera en la que los dispositivos curriculares articulan el conocimiento gramatical con el desarrollo de la escritura. La autora plantea que una de las principales dificultades radica en el hecho de que el enfoque adoptado es propio de una gramática oracional y quedan en un segundo plano enfoques de carácter textual.

Desde otra perspectiva, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media (CPEIP, 2022) siguen lineamientos congruentes con los ya mencionados. En su estándar E, sobre el conocimiento y manejo de la lengua, se señala que un docente egresado debe conocer los recursos de la lengua, incluidos los gramaticales, con el fin de apoyar a sus estudiantes a escoger los más adecuados a los propósitos comunicativos que persigan. En este sentido, se espera que el profesional pueda integrar los aportes de la teoría sobre la conciencia metalingüística a sus actividades de producción escrita para realizar reflexiones colectivas sobre la lengua, guiar la aplicación autónoma de estrategias implicadas en su uso y desarrollar un saber sobre ella.

La literatura especializada sobre la enseñanza de la gramática ha puesto su atención en diferentes aspectos. En primer lugar, un conjunto de investigaciones se ha centrado en defender la entrega de contenidos gramaticales en las escuelas, con un profundo espíritu reivindicativo, destacando la evolución histórica de la enseñanza gramatical y sus consecuencias en los países de habla hispana (Fontich, 2011, 2013; Munguía, 2015; Rodríguez, 2012; Sotomayor *et al.* 2017). Se debe destacar que estas investigaciones rescatan el componente teórico de la gramática, mientras que rechazan los métodos con los que se entregan los contenidos. Izquierdo (2014) indica que la didáctica de la gramática, como se entiende actualmente, demuestra ineficacia, por lo que se vuelve necesario un nuevo modelo, desarrollado desde las perspectivas contemporáneas sobre la actividad metalingüística (Fontich, 2011, 2013; Izquierdo, 2014; Rodríguez, 2012; Ruiz Bikandi y Vera, 2004).

En segundo lugar, se precisa que un requisito para la enseñanza de la gramática es el establecimiento de vínculos entre los contenidos gramaticales y la reflexión metalingüística (García Folgado *et al.* 2022). La experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) entrega evidencias sobre los beneficios que podría reportar en el contexto escolar, en conjunto con procesos inductivos que faciliten la adquisición de reglas (Pastor, 2004; Usó, 2014) y la creación de espacios de interacción metalingüística entre docentes y estudiantes en

el aula (Badía, 2014; Milian, 2004). Hay consenso en que el nexo entre contenidos gramaticales y reflexión metalingüística debe ser plasmado en una construcción curricular que tenga por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa (Bosque y Gallego, 2016), lo que se asocia a una perspectiva sociocultural, indicando que una gramática pedagógica eficaz tendría base semántica y pragmática (Fontich, 2013; Ruiz Bikandi y Vera, 2004; Zayas, 2004).

En tercer lugar, con respecto a las percepciones de los profesores en ejercicio, Fontich y Camps (2015) presentan un estudio de caso tendiente a la descripción de las prácticas pedagógicas y la futura creación de un modelo de intervención sobre la enseñanza gramatical. Por último, la formación inicial de los docentes ha sido abordada, principalmente, en cuanto a los conocimientos teóricos y las percepciones que éstos tienen con respecto a la enseñanza de la gramática en contextos variados, como la educación secundaria en primera lengua del español y su vinculación a la escritura, la educación primaria del inglés, el portugués y el español y la enseñanza de ELE (Birello y Gil Juan, 2014; Estrada y Zayas, 2019; Santos, 2014; Villalba *et al.* 2017). Sin embargo, aunque Izquierdo (2014) lo menciona como una posible explicación a los resultados deficientes en tareas de análisis por parte de los alumnos de Grado en Lengua y Literatura, el rol de los profesores universitarios de gramática es un terreno poco explorado.

Un examen atento a las mallas curriculares de las instituciones chilenas de educación superior que imparten la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación¹ permite identificar que no existe un criterio unificado al momento de distribuir la cantidad de asignaturas por línea disciplinaria (lingüística, literatura, didáctica y pedagogía). Además, sus contenidos y la forma en que se conectan entre sí difieren (Sotomayor y Gómez, 2017), estableciendo diferentes perfiles profesionales que configuran una disputa entre la formación universitaria, lo propuesto en el currículum y el contexto real de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la formación del profesional (en la que se incluye su formación práctica) influiría en su forma de interpretar las indicaciones curriculares (Carrasco *et al.* 2020; Pérez-Ruiz, 2018). Es necesario destacar que esto tiene especial repercusión en actividades propias del ejercicio docente, como el diagnóstico de necesidades y dificultades de los estudiantes y la consecuente transformación de sus conocimientos en estrategias de enseñanza (Llambí de Adra, 2013; Mendoza, 1998).

De esta manera, la presente investigación se centra en las percepciones de los docentes universitarios que imparten las asignaturas de gramática, precisamente para generar conocimiento respecto a cómo desarrollan sus clases y qué rol tiene la reflexión en su programación, así como también qué vínculos pueden establecer entre lo que se imparte en sus clases y el ejercicio docente futuro de sus estudiantes. Lo anterior, puesto que se torna imprescindible que los encargados de la formación profesional tengan en cuenta no solamente los contenidos disciplinares de cada asignatura, sino también las competencias y habilidades

¹ Bajo esta etiqueta consideramos a todos los planes universitarios que forman profesores para la enseñanza de la lengua materna entre los niveles de séptimo básico a cuarto medio.

que requieren los docentes para desarrollar su labor y que se encuentran contempladas en los documentos curriculares (Fernández-de Haro *et al.* 2010), lo que representa una exigencia de flexibilidad a los programas para integrar aspectos didácticos, actualizando los contenidos de las ciencias del lenguaje como forma de adaptación a las necesidades del contexto escolar (Llambí de Adra, 2013).

MARCO CONCEPTUAL LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

La reflexión metalingüística puede ser entendida como la forma en que se operacionaliza el pensamiento en relación con la estructura de la lengua y los elementos que permiten definir y analizar a la misma (Pastor, 2004; Usó, 2014). Esta definición, que se centra en un proceso individual de metacognición, indica que no se refiere a un conocimiento que deba ser adquirido formalmente, sino que surgiría de las propias interacciones entre los hablantes y la necesidad de pensar en la lengua para realizar ajustes que garanticen una comunicación efectiva. Pensada como estrategia educativa, puede reportar como beneficio una creciente autonomía en el aprendiz. Esto se debe a que permite monitorear las propias actuaciones comunicativas para realizar las adecuaciones necesarias al contexto (Zayas, 2004). Asimismo, según Pastor (2004) favorece el desarrollo de inferencias, que promueve la predicción de resultados, completar datos faltantes y el análisis de nuevos significados. También facilita el establecimiento de similitudes o diferencias entre lenguas y el proceso de negociación de significado entre hablantes nativos y no nativos, incrementando el conocimiento de la lengua materna. En otras palabras, la reflexión permite la correcta adaptación de los hablantes a los desafíos que propone su vida en sociedad (Pastor, 2004).

Se desprende de lo anterior que el aprendizaje de la lengua se produce en un contexto natural, pero eso no garantiza una reflexión sistemática (Sánchez, 1996), por lo que la enseñanza de la lengua en la escuela no debería desconocer que es una actividad que se realiza intuitivamente, sin una necesidad imperativa de moderación. La labor escolar, en este sentido, estaría asociada a hacer que ese proceso sea más ordenado y productivo, aunque esto dependa de factores asociados al posicionamiento del docente frente a la enseñanza de la lengua.

En primer lugar, es necesario precisar si las reflexiones realizadas en torno a la lengua son explícitas o implícitas (Pascual, 2013; Pastor, 2004; Usó, 2014). Las reflexiones explícitas son aquellas en las que el aprendiz es capaz de verbalizar o exponer tanto las reglas como inferencias respecto a la pertinencia de los usos (Pastor, 2004; Usó, 2014); es más común que se desarrolle espontáneamente en el análisis de aspectos léxicos y discursivos, mientras que en el aspecto sintáctico es necesaria la intervención de la escuela (Pascual, 2013). La reflexión implícita, en tanto, es aquella que permanece interiorizada y, en consecuencia, es más difícil de monitorear (Pastor, 2004). El carácter de la reflexión guarda estrecha relación

con el método de enseñanza de la gramática, que también puede ser definido en términos de explicitud (Camps, 2006; Martí, 2015; Pastor, 2004; Usó, 2014).

Además, es posible reconocer dos posibilidades que se pueden adoptar en el aula con respecto a los roles en la reflexión metalingüística. Por un lado, se puede entregar la reflexión como un objeto dado por parte de quien enseña, de modo que los estudiantes lo reciban y acepten, con la dificultad subsecuente de no tener seguridad de que el conocimiento ha sido adquirido apropiadamente. Por otro, pueden provocarse situaciones de comunicación reales en el aula que motivan a los estudiantes a hacer uso de sus competencias metalingüísticas (Pastor, 2004; Usó, 2014), favoreciendo la reflexión explícita. Nuevamente, ambas posibilidades son complementarias, aunque bajo la lógica pedagógica de verticalidad en cuanto al conocimiento, es común que las reflexiones sean entregadas antes que propiciadas. En dicho caso, corresponde analizar si lo que se brinda cumple con describir y ejemplificar correctamente el fenómeno, si la explicación se ajusta al nivel de quienes deben aprenderla, si la reflexión entregada se enmarca en un contexto o responde a inquietudes propias del intercambio espontáneo del aula, y si la explicación tiene una utilidad práctica en el corto plazo – como una futura tarea – o en futuros intercambios naturales. En síntesis, la pertinencia de otorgar la reflexión depende de criterios de calidad, claridad, oportunidad y uso (Pastor, 2004).

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Por gramática se puede entender tanto la rama de la lingüística encargada de estudiar la articulación de los signos que permiten la comunicación (Sánchez, 1996), como el conjunto de principios y reglas que organizan la lengua de una comunidad y que, por tanto, se configuran como norma (Sánchez, 1996; Santiago, 2011). De esta segunda definición, se desprende que el estudio de la gramática se asociara al ‘buen decir’, por lo que se exigía su enseñanza en la educación formal. La transformación de la gramática en un saber escolar devino en diferentes métodos de enseñanza, ajustados a los avances en los estudios propios de la lingüística y también a cambios sociohistóricos (García Folgado *et al.* 2022; Guaita y Trebisacce, 2013).

Saber gramática puede significar cosas diferentes, dependiendo de si ésta se define desde la noción de un conocimiento instrumental o declarativo. El primero se refiere a la gramática como un sistema interiorizado que permite al hablante realizar labores de codificación y decodificación autónomamente; su adquisición corresponde a la interacción entre hablantes. El segundo, en cambio, se refiere a la gramática en cuanto conjunto de normas que permiten al hablante referirse a la lengua, enseñarla o corregir usos; en este caso, se adquiere a través del aprendizaje formal (Cortés, 2000, 2005; Pastor, 2004).

Hasta mediados del siglo XX, la enseñanza de la gramática del español respondía a un modelo conocido como ‘gramática tradicional’, cuyo objetivo principal era lograr un dominio aceptable en el uso de las formas de la lengua y su código, en desmedro del aspecto

comunicativo. Por lo tanto, los aprendices debían internalizar reglas aprendidas en actividades descontextualizadas, para luego reproducir oraciones similares. En otras palabras, lo aprendido tenía una utilidad potencial (Di Tullio, 1997; Fontich, 2011, 2013; Munguía, 2015; Rodríguez, 2012; Sánchez, 1996; Sotomayor *et al.* 2017; Usó, 2014). Además de la enseñanza descontextualizada, que es un problema en sí mismo, existía un grado mínimo de transposición didáctica desde la teoría, por lo que la enseñanza secundaria contaba con contenidos iguales o similares a los revisados en la educación superior. Esto tuvo como consecuencia inmediata un aprendizaje memorístico e irreflexivo por parte de los estudiantes. Por otro lado, la gramática escolar tenía como foco la sintaxis, lo que significó - por medio de reformas inspiradas en el formalismo lingüístico - una reducción progresiva de los contenidos hasta ocupar un lugar marginal en el currículum, dedicado al análisis oracional (Guaita y Trebisacce, 2013; Munguía, 2015).

A finales del siglo XX cobraba relevancia la idea de una enseñanza de la lengua con enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa (Munguía, 2015), es decir, en la correcta interacción entre hablantes ante contextos específicos. Se entiende la lengua como una herramienta para las relaciones sociales, por lo que su enseñanza debe enfocarse en los aspectos pragmáticos, con apoyo de elementos propios del código (Santiago, 2011), lo que implica mantener a la gramática en su condición marginal. Sin embargo, este nuevo enfoque tampoco consiguió los resultados esperados en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa. Existen diferentes razones que explican este fracaso, entre ellas: se mantuvo un método mecánico, por lo que no se produjo una enseñanza significativa o realmente comunicativa; se centraba en la producción (Guaita y Trebisacce, 2013; Rebolledo, 1998). Desconociendo la crítica principal en cuanto al excesivo formalismo de la gramática tradicional, la ‘nueva gramática’ se transformó en un método exclusivamente funcionalista (Llambí de Adra, 2013; Santiago, 2011); y, como se ha mencionado anteriormente, se desechó el componente gramatical declarativo. Este último punto requiere especial atención, ya que una participación comunicativa eficaz se encuentra en relación directa con el dominio de la lengua, de modo que en la competencia comunicativa el factor de mayor relevancia es el lingüístico y gramatical (Sánchez, 1996).

Las propuestas actuales pretenden actualizar el enfoque comunicativo introduciendo la reflexión metalingüística que, en la mayoría de los casos, tiene base gramatical (Camps, 2006; Fontich, 2011, 2013; Munguía, 2015; Pastor, 2004; Rodríguez, 2012; Sotomayor *et al.* 2017; Usó, 2014). Esto implicaría, por ejemplo, utilizar el conocimiento declarativo como herramienta para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa (Bosque, 2018; Bosque y Gallego, 2016), estableciendo así a la gramática como un conocimiento procedimental (Arnáez, 2013) y devolviéndola a un lugar prioritario en la enseñanza (Llambí de Adra, 2013). Al respecto, el Grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias)² ha desplegado una interesante labor con el fin de potenciar la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria española, en la

² El detalle de los objetivos y actividades llevadas a cabo por esta iniciativa puede revisarse en <https://sites.google.com/view/groccast/>.

medida en que su incentivo impactaría, incluso, en el desarrollo de estructuras superiores del pensamiento (España y Gutiérrez, 2018; Fontich, 2019).

De esta manera, no se debe desconocer al componente lingüístico como un soporte que facilita el establecimiento de las relaciones sociales, ya que el código común es un requisito imprescindible para la comunicación efectiva (Sánchez, 1996), a la vez que el manejo de los mecanismos lingüísticos permite que el estudiante desarrolle un sistema de representación propio en cuanto a la lengua (Rebolledo, 1998) y reconozca la distancia entre sus propias producciones y la norma (Guaita y Trebisacce, 2013).

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva y enfoque cualitativo, ya que se centró en realizar una caracterización de las percepciones de los participantes en un ambiente natural, utilizando sus perspectivas para aproximarse a la comprensión de un fenómeno. En este sentido, el insumo para el análisis surge de la construcción que las personas hacen del mundo que las rodea (Flick, 2015), es decir, de las interpretaciones y significados que los participantes desarrollan en torno a su práctica laboral. Además, este enfoque es ideal si se considera que el tema ha sido poco estudiado (Hernández, 2014).

La selección de participantes fue desarrollada intencionalmente y bajo criterios de conveniencia en base al tiempo propuesto para la recolección de datos. El único criterio de inclusión fue desempeñar labores como docentes de gramática en carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. No se utilizaron criterios de exclusión en base a género, edad, ni tiempo de experiencia laboral. Se aplicó la entrevista a cinco profesores que dictan las asignaturas de gramática en seis programas de universidades chilenas.

La investigación utilizó como único instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada realizada a cada uno de los docentes contactados, previo consentimiento para la grabación y uso de la información obtenida, bajo acuerdo de anonimato. La entrevista fue validada por dos expertos que se desempeñaban en el área de didáctica de la lengua en la formación inicial docente de carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. Los participantes fueron contactados vía correo electrónico y las entrevistas se desarrollaron de forma remota, a través de Zoom. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. En virtud de las características de la investigación, las preguntas desarrolladas apuntaron a la descripción de las experiencias, valoraciones subjetivas y contenidos asociados a la enseñanza de la gramática para futuros docentes de lenguaje y comunicación. Cabe destacar que se busca que los entrevistados den a conocer los significados construidos que le otorgan a la enseñanza de la gramática, siempre respetando su espacio de conocimiento personal y no orientando las preguntas hacia determinadas respuestas (Kvale, 2011).

Para el análisis de la información obtenida se realizó un proceso inductivo basado en la Teoría Fundamentada, lo que supone el surgimiento de la teoría a partir del análisis de

los datos obtenidos (Bisquerra, 2009; Gibbs, 2012). En primer lugar, se desarrolló la transcripción de cada entrevista, incluyendo las intervenciones centrales y útiles para los propósitos de la investigación. En segundo lugar, se transcribieron las entrevistas respetando siempre el discurso de los entrevistados. Posteriormente, se analizaron las entrevistas de acuerdo a lo planteado por la Teoría Fundamentada (Glaser, 1992). De esta manera, se desarrolló una codificación en dos fases: codificación abierta y codificación axial. La codificación abierta se realizó con el objetivo de levantar categorías a partir de las intervenciones de los entrevistados y la abstracción del investigador. La codificación axial, por su parte, se llevó a cabo con el fin de relacionar y agrupar las categorías obtenidas en la codificación abierta; en otras palabras, nuestro interés es comprender a cabalidad el comportamiento de los datos obtenidos (Bisquerra, 2009; Flick, 2015; Gibbs, 2012).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se articulan en dos grandes ejes interpretativos. Por un lado, las características que adopta la enseñanza gramatical en el nivel universitario, considerando metodologías, contenidos, finalidades y currículum escolar; por otro, la gramática como motor de la reflexión metalingüística, tal como se puede apreciar en la Fig. 1.

De acuerdo con lo señalado por los entrevistados, la enseñanza de la gramática a futuros profesores de lenguaje estaría influenciada por las finalidades, los contenidos y la reflexión metalingüística, mientras que el currículum escolar no es comprendido como un insumo que pueda guiar la enseñanza en el contexto universitario. Asimismo, la reflexión

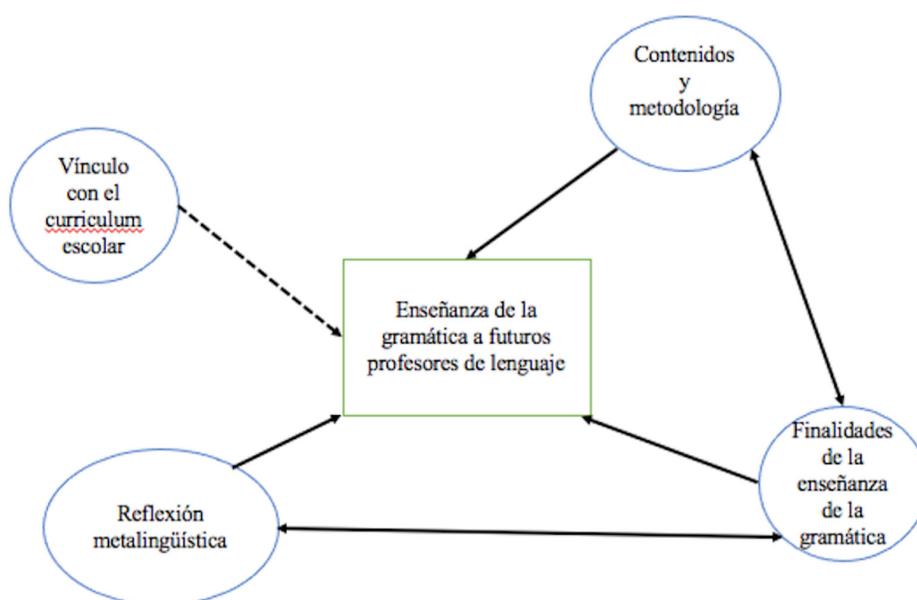


Fig. 1. Resumen de resultados obtenidos.
Fuente: Elaboración propia.

metalingüística y los contenidos gramaticales se relacionan mutuamente con las finalidades de la enseñanza de la gramática. De esta manera, se evidencia una enseñanza basada en los contenidos disciplinares determinados por los propios docentes universitarios. A continuación, se detallarán los resultados de cada una de las dimensiones identificadas.

1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA PARA FUTUROS PROFESORES

1.1. Finalidades de la enseñanza de la gramática

Existe consenso por parte de los entrevistados en la relevancia de enseñar gramática en las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. En general, se indica que es una disciplina central y que es la base para la adquisición de otros contenidos lingüísticos y para el desarrollo de habilidades asociadas a esos contenidos. Se menciona que el estudio de la gramática permitiría mejorar la comprensión de diferentes fenómenos de la lengua, lo que tendría relación con una mayor habilidad para enseñarlos en el contexto escolar, bajo el supuesto de que mientras mejor se manejen los conceptos del nivel gramatical de la lengua, más se desarrolla la habilidad de “hilar más fino en cualquier tipo de análisis de una oración, de un discurso o de un texto” (Entrevistado 4) por parte de los estudiantes y futuros profesores. Tal como se señala a continuación:

La esencia de los textos, del comportamiento lingüístico, comunicativo que las personas tenemos radica en la gramática. Entendiendo que la gramática no son solamente las estructuras que ya están hechas, sino que es una manera de entender cómo se formaron esas estructuras, de cómo se van articulando y de cómo esas estructuras tienen su correlato en la forma que las personas tenemos de habitar el mundo (Entrevistado 1).

La habilidad de análisis, a su vez, aparece mencionada en una de las entrevistas como un factor que contribuye a que “[los profesores] puedan tomar decisiones en el aula para potenciar los aprendizajes” (Entrevistado 2). Se alude, en menor medida, a la utilidad de la gramática para hacer más consciente un conocimiento que ya se posee, en la medida que los usuarios de la lengua conocen, aunque sea intuitivamente, las reglas bajo las cuales se rige.

Los entrevistados coinciden también en que saber gramática es útil, sirve para algo. Sin embargo, sus posturas se distancian al explicar cuál es esa utilidad. Se aprecia un continuo que va desde el desarrollo de habilidades analíticas, centrado en el profesor, hasta la capacidad de suscitar reflexión en otros, centrada en los estudiantes. En este sentido, quienes se identifican con la habilidad de análisis tienden a asociar el análisis morfosintáctico con la capacidad de realizar análisis de estructuras mayores, pero no se indica cuál es el objetivo de ese análisis o qué relevancia tiene esa capacidad para la formación del profesorado. Así, lo

expresado por los entrevistados reflejaría los focos que tiene la enseñanza de la Lingüística en la formación del profesorado. Tal como señalan Moya y Rubio (2021), la formación inicial docente en el área de lingüística para futuros profesores presenta una tensión entre aquellos formadores cuyo foco está puesto en el desarrollo disciplinar y aquellos que se centran en el desarrollo del individuo en tanto sujeto consciente de sus prácticas lingüísticas y, al mismo tiempo, comprometido con el rol social que le tocará cumplir posteriormente. Justamente, parte de esta visión se relaciona con lo planteado por Riveros (2020, p. 374) para quien “gran parte de la formación de la especialidad está enfocada al dominio teórico”, lo que dificultaría que el constructo de conceptos gramaticales adquirido por los estudiantes se relacione, efectivamente, con el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.2 Contenidos y metodología de enseñanza

En relación con la forma en que desarrollan sus clases, se puede observar una marcada preferencia por una metodología inductiva, en la que se presentan ejemplos a partir de los cuales se discute la teoría. Todos los entrevistados realizan instrucción explícita de los contenidos gramaticales. Otro aspecto común es la procedencia de los ejemplos, ya que recurren a fuentes de la cultura popular, la literatura o el contacto comunicativo cotidiano para su elaboración, aunque algunos entrevistados admiten que la ejemplificación de ciertos contenidos requiere de la adaptación o creación propia. Ningún entrevistado menciona el uso de ejemplos producidos en la espontaneidad del contexto de aprendizaje.

Algunas de las diferencias de estilo entre entrevistados radican en la inexistencia de un acuerdo sobre “qué gramática debe saber un profesor” (Entrevistado 3). Esto implica que los programas son desarrollados a partir del criterio de cada docente y las solicitudes propias de la facultad o escuela. En este aspecto influirían, también, la forma en que las mallas curriculares articulan sus asignaturas, la existencia o ausencia de cursos de didáctica que se encarguen de la operacionalización de los contenidos disciplinares y la cantidad de asignaturas de gramática.

En cuanto a los contenidos impartidos en las clases de gramática, se reconoce, por un lado, que “no todo lo que [el estudiante de pedagogía] aprenda de gramática tiene que llegar a sus estudiantes en el colegio” (Entrevistado 4), lo que supone que los contenidos impartidos en la universidad exceden a los que son solicitados por el currículum. Esta perspectiva concuerda con la idea de la clase de gramática como un espacio de construcción de un conocimiento base para el desarrollo de su trabajo posterior:

[...] que conozca de estudios de gramática diacrónica, de gramática descriptiva, de gramática normativa. Y que eso, por supuesto, tal vez no sea que los va a enseñar directamente, pero sí que son los procedimientos que van a estar en la base de todas las otras cosas que uno como profesor de lenguaje va a tener que posibilitar para sus estudiantes (Entrevistado 1).

Por otra parte, existe una tendencia a la priorización de contenidos, centrada en aspectos relacionados con la morfosintaxis, como la formación de palabras y la combinación de éstas en estructuras mayores. En otras palabras, se trata de una gramática oracional, a pesar de que se reconoce la intención de desplazarse hacia una gramática textual o de carácter comunicativo. Así, los contenidos son escogidos con criterios netamente disciplinarios, sin considerar el perfil de sujetos que se está formando.

El principal obstáculo mencionado al respecto es que “los estudiantes hoy traen muy poco conocimiento o preparación en la dimensión gramatical” (Entrevistado 2), por lo que la programación de los cursos debe ser modificada para realizar una nivelación que, en ocasiones, retrasa o impide la revisión de otros contenidos; en otras palabras, es una concepción desde el déficit:

[...] al final tenemos toda la intención de hacer esta conexión, de pasarnos de una gramática oracional a una gramática, a lo mejor, del texto. Pero la verdad es que en la práctica eso casi nunca se concreta [...] porque hay que comenzar muy de la base, hay que comenzar por aspectos que son más descriptivos de la lengua (Entrevistado 3).

En este sentido, un comentario transversal a las entrevistas es la brecha entre el ideal de enseñanza y lo que realmente ocurre en las clases de gramática. En dos de las entrevistas se señala que en el giro comunicativo existe un riesgo, ya que se puede dejar de lado lo formal, que es lo “realmente fundamental” (Entrevistado 3), al focalizarse únicamente en la competencia comunicativa “se olvida el componente básico y central del esquema de la lengua” (Entrevistado 5).

En cuanto a la evaluación de los contenidos, no existe una tendencia marcada. Mientras algunos entrevistados utilizan como evaluación principal pruebas o certámenes de análisis morfosintáctico, otros prefieren los talleres de reflexión gramatical y producción de ejemplos. De todos modos, existe una correlación entre la diversidad en la evaluación y las habilidades a desarrollar que se declaran. Por ejemplo, la preferencia por pruebas o certámenes coincide con un énfasis en la habilidad de análisis, mientras que quienes recurren a talleres de reflexión gramatical manifiestan interés por el desarrollo de habilidades metacognitivas. Estas diferencias se pueden apreciar cuando se pregunta por cómo verificar que un estudiante sabe gramática, tal como señala el Entrevistado 5:

Una respuesta bien realista es cuando yo sé que tienen algún conocimiento básico sobre algunos elementos básicos de la oración y sus constituyentes [...], una distinción entre ciertos tipos de palabras, entender el verbo y algunas informaciones que lleva el verbo, [...] algunas nociones sobre sintaxis compleja también (Entrevistado 5).

Lo recogido en las entrevistas demuestra que el foco de la enseñanza de la gramática está determinado, principalmente, por la propia disciplina, más allá de lo que puede ayudar

a solucionar el contenido gramatical en el aula secundaria. En esta línea, se distancia de lo planteado por Fontich (2021) para quien la elección del contenido gramatical que se debe abordar está determinada por el tipo de problemas que puede llegar a solucionar. Así, la formación del profesorado debe lograr una simbiosis entre formación didáctica y disciplinar.

1.3. Vínculo con el currículum escolar

Independientemente del grado de cercanía de cada entrevistado con la práctica pedagógica y el currículum, se reconoce que a nivel general la vinculación de la enseñanza universitaria de la gramática y los documentos curriculares es escasa.

Si no estamos vinculados con el currículum puede quedar como un aprendizaje aislado. Ahora, muchas veces creo también que no se logra como establecer todos esos puentes que uno querría, porque no se alcanza, no más y ahí uno tiene que sacrificar y priorizar (Entrevistado 2).

La misma falta de vinculación podría explicar el rol prácticamente accesorio que se le atribuye a la gramática en la escuela y la valoración que los mismos docentes hacen de ella. En este sentido, parece que la dinámica universitaria se refleja en el mismo déficit por parte de los profesores de Lenguaje y Comunicación en ejercicio.

Muchos piensan que no se enseña gramática y que más bien esto es algo para corregir, para hacer correcciones del comportamiento lingüístico y hay pocos profes de gramática, existen pocos yo creo hoy en día, entonces como que se quedó la idea. También la tienen los profes en los colegios de que la gramática ya no se enseña. Y no es que no se enseña, sino que está subsumida en todas las otras cosas (Entrevistado 1).

De acuerdo con esto, la gramática, siendo el contenido básico para la comprensión de fenómenos lingüísticos complejos, no podría desaparecer de la educación escolar. El problema radicaría en que se encuentra como un contenido implícito, lo que significa que la labor de los profesores consistiría en descubrir dicho contenido a los estudiantes. Si esto es así, corresponde dedicar espacio para la enseñanza declarativa de la gramática.

[...] sé que la enseñanza explícita de contenidos gramaticales ya no es tan evidente, sobre todo en la enseñanza media y eso a mí me parece, personalmente, que debería cambiar. Yo creo que debería haber una enseñanza explícita de los elementos gramaticales en la clase de Lengua y Literatura (Entrevistado 5).

2. GRAMÁTICA Y REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

La reflexión metalingüística es comprendida como la conciencia que hay sobre los recursos utilizados en la lengua, en la que los conocimientos teóricos sobre la misma no son un requisito. Correspondería a una costumbre que comparten todos los hablantes de una lengua, pero en diferentes niveles. Esto implica que es una habilidad innata que puede modularse a través de la enseñanza formal. Se reconoce también que, independientemente de lo que ocurre realmente en las clases universitarias de gramática, promover la reflexión debería ser un objetivo por desarrollar, para superar el nivel del análisis morfosintáctico y alcanzar un nivel comprensivo sobre las posibilidades que ofrece la lengua. Dicho de otro modo, se espera que la formación universitaria en la disciplina entregue herramientas para la discusión en torno a lo que la lengua puede ser, en contraposición a las enseñanzas descriptivas y normativas de la gramática, presentes en la enseñanza tradicional.

En cuanto a la relación entre la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística, hay diferentes apreciaciones, tal como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferentes conceptualizaciones de la relación entre gramática y reflexión metalingüística

	Proceso	Objetivo en sí mismo	Enriquecimiento
Gramática y reflexión metalingüística	La gramática es un proceso reflexivo para comprender los contenidos impartidos	Objetivo propio de la clase de gramática para replicarlo en su rol docente posterior	La gramática enriquece la reflexión metalingüística

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se reconoce la necesidad de un proceso reflexivo para comprender los contenidos gramaticales que se imparten. Sin embargo, no se establece de dónde proviene la reflexión, aunque se da a entender que surgiría espontáneamente en la ejercitación continua.

[...] la reflexión lingüística es absolutamente necesaria en una clase de gramática, porque no es solamente un aprendizaje mecánico de un tipo de análisis, porque eso sería el aprendizaje de una técnica. En cambio, cuando se hace un análisis más profundo de qué es lo que ese está haciendo [...] se puede entender que la gramática tiene que ver con la constitución de un sistema. [...] no puede haber aprendizaje de gramática sin reflexión (Entrevistado 5).

En segundo lugar, se piensa en la reflexión metalingüística como un objetivo de la propia clase de gramática y como una práctica que los estudiantes deberían reproducir luego al cumplir el rol de docentes.

Bueno, nosotros cuando enseñamos la lengua deberíamos estimular esa parte. Uno de nuestros objetivos debería ser precisamente promover el razonamiento lingüístico [...] y yo creo que también los profesores después que se van a enfrentar con estudiantes más chicos también el poder favorecer eso y no quedarse solamente en el analizar por analizar (Entrevistado 3).

Por último, se postula a la gramática como un conocimiento que enriquece la reflexión metalingüística, en la medida que es el código que permite entender el código. De este modo, los estudiantes, tanto en su rol de futuros docentes como en el de usuarios de la lengua, ven favorecida su capacidad de ser conscientes de los recursos que se utilizan para la comunicación. En las últimas dos posturas se comparte la idea de que la reflexión surge de la problematización sobre casos reales de uso.

Sin gramática no habría texto. Sin entender que el orden, por ejemplo, que las palabras tienen significado, [...] que debe haber un manejo de los diferentes contextos en que los elementos pueden moverse [...] todo eso tiene que ver con la gramática, el registro, el contexto que va cambiando (Entrevistado 1).

Las posturas, por otro lado, son complementarias. Los entrevistados sugieren que la reflexión metalingüística es transversal a los procesos de enseñanza-aprendizaje y no depende exclusivamente de la instrucción formal. Además, existe acuerdo en que es una habilidad que debe ser manejada por los profesores de Lenguaje y Comunicación o que al menos debe ser explicitada en su formación profesional. Dentro de las utilidades pedagógicas que se le atribuyen se encuentran el ser un insumo “para reflexionar acerca de las posibilidades de nuestra lengua” (Entrevistado 4), “explicitar de manera verbal lo que se hace” (Entrevistado 5) y “favorecer las habilidades de comprensión y producción textual” (Entrevistado 2).

La posición de los entrevistados en esta dimensión está en parte vinculada con lo planteado por Fontich (2019, 2021) en la medida en que el desarrollo de un cuerpo de conceptos gramaticales permite que éstos sean recuperados con mayor facilidad para las diferentes tareas comunicativas a las que se ven enfrentados los estudiantes en su vida cotidiana. Este conjunto de conceptos facilitará la puesta en marcha de la actividad metalingüística. Sin embargo, en los entrevistados no hay claridad sobre cómo dicho conjunto de conceptos repercutiría en el desarrollo de las habilidades comunicativas especificadas en el currículum nacional (Riveros, 2020).

CONCLUSIONES

La enseñanza de la gramática es considerada como un aspecto central de la formación de los profesores de Lenguaje y Comunicación. Se plantea que los docentes deben ser expertos, es decir, tener manejo del metalenguaje y que eso tendría incidencia en el conocimiento intuitivo que poseen los estudiantes en la escuela. No obstante, no existe consistencia entre

esa convicción y su propósito en el ejercicio profesional. Por ejemplo, si bien el conocimiento gramatical es considerado como útil, dicha utilidad se manifiesta en un continuo que va desde su importancia para el desarrollo de habilidades analíticas generales hasta la capacidad de motivar la reflexión metalingüística en sus futuros estudiantes. En este sentido, se distinguen en las entrevistas ciertas señales de la vinculación entre el conocimiento gramatical y la competencia comunicativa, pero ésta no es del todo explícita. Además, los propósitos formativos indicados se centran casi exclusivamente en la figura del docente y se pierde el foco en los futuros destinatarios del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que un aspecto relevante es el déficit de contenidos gramaticales adquiridos por los alumnos en la escuela. Esto es mencionado como un obstáculo para el desarrollo de una programación tendiente a una gramática textual/discursiva o comunicativa. Se establece así un círculo vicioso en el que, para nivelar los contenidos, se recurre a una gramática oracional, centrada en la morfosintaxis y relacionada con la cuestionada normatividad de la gramática del siglo pasado, lo que se traduce en una mayor desconexión con los objetivos declarados en los documentos curriculares y, por tanto, menor presencia de los contenidos gramaticales en las clases de Lenguaje y Comunicación. De hecho, cuando se consulta por los contenidos mínimos que un profesor debe manejar, en la mayoría de los casos se alude a nociones básicas de morfología y sintaxis, lo que revela una cierta resistencia a abandonar la enseñanza tradicional.

La reflexión metalingüística, a su vez, es reconocida como una habilidad necesaria tanto para la adquisición y comprensión de contenidos de la lengua como para el desarrollo de otras habilidades. También se asume que esta es una habilidad que debe ser manejada por los profesores de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por los entrevistados, ésta surgiría como consecuencia de ciertas decisiones específicas que toman al impartir sus clases de gramática y no es planteada como un objetivo que articule los contenidos. La espontaneidad de la reflexión, en los términos que aquí se plantean, hace difícil su evaluación, por lo que se puede producir un aprendizaje desnivelado. Se hace necesario que la reflexión metalingüística en las clases de gramática adquiera un carácter explícito. No solamente como una forma de comprobar que la habilidad se desarrolla, sino también para que los profesores en formación adquieran herramientas para suscitar reflexiones similares en el aula (en línea con lo planteado por Fontich, 2019).

A nuestro juicio, mientras no existan indicaciones claras sobre el tipo de gramática que deben conocer los profesores de Lenguaje y Comunicación, se debe prestar atención a lo que establecen los documentos curriculares oficiales, de modo que los contenidos se puedan articular y orientar al desarrollo de habilidades. De lo contrario, el conocimiento gramatical seguirá siendo percibido como descontextualizado y accesorio. Dicho desafío requiere de un método de enseñanza efectivo, que supere la gramática oracional y se haga cargo de los intercambios comunicativos reales, el lenguaje no literal y otras posibilidades que ofrece la lengua. Esto no implica que se abandone la morfosintaxis, sino trabajar con una gramática que tenga como insumo y objetivo la reflexión metalingüística; en otras palabras, que haga uso de la capacidad intuitiva de los estudiantes como usuarios de la lengua y abandone la postura centrada en el déficit.

REFERENCIAS

- Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29.
- Badía, R. (2014). La reflexión metalingüística de los alumnos de 4° de ESO, 2° de Bachillerato y 3° de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional. *Tejuelo* (Monográfico), 10, 122-142.
- Birello, M. y Gil Juan, M. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. *Tejuelo* (Monográfico), 10, 11-26.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1, 12-36.
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- Carrasco, A., Cabezas, V., Hilliger, I., Díaz, B. y Figueroa, C. (2020). El futuro de la Formación Inicial Docente en Chile: propuesta de un sistema de indicadores para monitorear su calidad (*CEPPE Policy Briefs*, N°25). Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce*, 28, 98-108.
- CPEIP. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*. Ministerio de Educación: Chile.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1, 1-10.
- Estrada, J. y Zayas, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168.
- Fernández-de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 345-356.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigaçãõ às Práticas*, 1(2), 38-57.

- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 1(24), 26-44.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce*, 37(2), 567-589.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- García Folgado, M. J., Fontich Vives, X. y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo*, 35(2), 1-13.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guaita, F. y Trebisacce, R. (2013). Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En M. Guevara y K. Leyton (Coords.), *Enseñanza de la gramática* (pp.45-54). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Izquierdo, S. (2014). De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua. *Tejuelo* (Monográfico), 10, 163-180.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Llambí de Adra, M. (2013). Enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática y formación docente. En M. Guevara y K. Leyton (Coords.), *Enseñanza de la gramática* (89-98). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Martí, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Normas*, 5, 171-195.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 36-52.
- MINEDUC. (2015). *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación: Chile.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares. 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación: Chile.
- Moya, P. y Rubio, M. (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.
- Munguía, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa*, 79, 11-29.

- Pascual, A. (2013). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua. Consideraciones teóricas y aportes didácticos. En M. Guevara y K. Leyton (Coords.), *Enseñanza de la gramática* (35-44). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Pastor, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*. Universidad de Sevilla.
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15.
- Rebolledo, M. (1998). Enseñar gramática del español sin enseñar gramática: Van Patten y el concepto de “entrada gramatical” (input). En *Actas del IX Congreso Internacional ASELE*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Riveros, N. (2020). *Gramática y escritura: hacia un vínculo consciente de las prácticas lingüísticas. Análisis del tratamiento gramatical en los dispositivos curriculares de Chile* [Tesis doctoral no publicada]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Ruiz Bikandi, U. y Vera, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 9-15.
- Sánchez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. *Cuadernos de filología inglesa*, 5(1), 9-34.
- Santiago, A. (2011). Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios*, 33, 107-116.
- Santos, P. (2014). Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo (Monográfico)*, 10, 49-64.
- Sotomayor, C., Coloma, X., Chaf, G., Osorio, G. y Jéldrez, E. (2017). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research papers in Education*, 34, 84-98.
- Usó, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo (Monográfico)*, 10, 49-64.
- Villalba, F., Hincapié, D. y Molina, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 16-35.