



Escuela de Pedagogía en Educación Media

PERCEPCIONES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Estudiantes: Andrés Durán Hermosilla
Profesor: Patricio Moya Muñoz

Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación
Santiago, diciembre de 2021

Tabla de contenidos

1. Introducción	3
2. Problematización	4
3. Pregunta de investigación y objetivos	7
3.1 Pregunta de investigación	7
3.2 Objetivo general	7
3.3 Objetivos específicos	7
4. Marco teórico	8
4.1 La reflexión lingüística	8
4.1. Métodos de enseñanza de la gramática	9
4.2. Saberes de los docentes: Formación inicial docente en lengua	10
5. Metodología	12
6. Análisis y resultados	14
7. Conclusiones	119
Referencias bibliográficas	220
Anexos	24

1. Introducción

El giro comunicativo supone que quienes imparten clases de Lengua y Literatura guíen a sus alumnos en el reconocimiento de diferentes contextos lingüísticos y sus requerimientos, es decir, que contribuyan al desarrollo de su conciencia en cuanto a la lengua. Quienes han estudiado la reflexión lingüística coinciden en que es una habilidad vital para cumplir dichos propósitos, además de ser una capacidad propia de los usuarios de la lengua, que la escuela puede ayudar a modular. Tanto las Bases Curriculares como los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media hacen referencia al desarrollo de esta habilidad, aunque con imprecisión. De ello se puede concluir que la capacidad para reflexionar en torno a la lengua debe ser parte de la formación inicial de los docentes de la asignatura.

La enseñanza de la gramática en contexto escolar ha sido objeto de progresivas reducciones, al punto de aparecer solamente como un contenido secundario al servicio de la comprensión y producción de textos, habilidades que concentran la mayor cantidad de objetivos de aprendizaje en el currículum escolar chileno. No obstante, los expertos reconocen la importancia del aprendizaje de la gramática como base para el desarrollo de habilidades y adquisición de diferentes contenidos, así como también su relevancia en el manejo de los hablantes en sociedad. En este sentido, las diferentes modificaciones curriculares han centrado sus objetivos en un enfoque comunicativo, lo que implica una superación de la enseñanza tradicional de contenidos lingüísticos, que era calificada como excesivamente teórica, descontextualizada y memorística.

Si se considera que la enseñanza declarativa de la gramática ya no se contempla en los documentos curriculares y que las investigaciones establecen vínculos entre la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la reflexión lingüística, es lógico pensar que las cátedras de gramática en carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura se hagan cargo de esa labor. La mayoría de las investigaciones en torno a la enseñanza de la gramática y la reflexión lingüística giran en torno a la figura del docente en la escuela o en sus estudiantes. Sin embargo, la perspectiva de los profesores universitarios es aún un terreno que comienza a explorarse. Indagar en esta área cobra relevancia en la medida que las correcciones que se puedan realizar en el ámbito universitario tendrán incidencia directa en el desempeño de los profesores en aula y, en consecuencia, en las habilidades que sus estudiantes puedan adquirir.

La presente investigación se centra en las percepciones de los docentes universitarios 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. Para este propósito se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada, realizada a cinco profesores de gramática que han realizado clases en carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura. Las preguntas de la entrevista se orientaron hacia el desarrollo de las clases de gramática impartidas por ellos, sus concepciones sobre la reflexión lingüística y la vinculación de la enseñanza de la gramática y el currículum nacional.

2. Problematización

Una de las principales controversias en cuanto a la enseñanza de la gramática en contexto escolar guarda relación con su histórico carácter normativo. Sotomayor, Coloma, Chaf, Osorio y Jéldrez (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 retirado como contenido obligatorio en el nivel secundario y reducido, como consecuencia, a indicaciones marginales, destinadas a favorecer los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, esa decisión refleja que el problema tenía un cariz didáctico y no en cuanto al contenido mismo. En este sentido, la enseñanza de la gramática tradicional, si se encuentra orientada hacia la reflexión lingüística, 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 gramatical en el contexto educativo chileno, las Bases Curriculares para los niveles entre Séptimo Básico y Segundo Medio (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) proponen en la introducción a su sección sobre la asignatura de Lengua y Literatura que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el docente realiza una función de guía, “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” (p. 32). Estas herramientas son descritas como insumos para la autorrealización y una participación responsable en la sociedad. Se destaca el rol de la enseñanza gramatical como capaz de permitir el desarrollo de autonomía y regulación en los usos de los estudiantes, cuando estos contenidos se orientan a la reflexión lingüística, en el marco de la comprensión y producción textual (p. 40). 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: “es un elemento esencial en la formación de las y los estudiantes” (p. 43).

Por su parte, las Bases Curriculares para los niveles de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2019), 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 la gestión de este y asegura flexibilidad ante futuras demandas del contexto, a la vez que permite a los estudiantes comprender sus propias debilidades y fortalezas (p. 26). Este documento concuerda, en cambio, en cuanto a la asignatura, ya que una de las metas que se persigue es que los estudiantes puedan hacerse conscientes en torno a los efectos que el lenguaje puede provocar, así como la evaluación crítica de recursos lingüísticos en la lectura y el control del uso en la producción (p. 89).

En la misma línea, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

Pedagógicas [CPEIP], 2012) proponen como consideración transversal que el docente promueva las relaciones entre las capacidades cognitivas y metacognitivas de sus estudiantes. Con respecto a la asignatura de Lengua y Literatura, se indica en el estándar 4 que el docente debe comprender la escritura “como un proceso que se apoya y favorece por el conocimiento metalingüístico y metacognitivo” (p. 69). 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 (p. 70). También el estándar 7, correspondiente al eje de oralidad, se refiere a la reflexión lingüística como un objetivo a alcanzar por el docente al corregir formativamente los errores de los estudiantes (p. 82) y al realizar actividades basadas en la lectura y escritura de diferentes textos (p. 84).

Se puede concluir que los tres documentos se basan en supuestos compartidos en lo que respecta a la efectividad de la reflexión lingüística. Sin embargo, no se indica la obligatoriedad de enseñar contenidos gramaticales en los niveles comprendidos entre Séptimo básico y Cuarto Medio. Esta tarea, en consecuencia, es entendida como resultado de la aplicación del criterio personal del docente, que debe integrar los aspectos lingüísticos señalados a las actividades de lectura, escritura y oralidad. En otras palabras, la escasez de indicaciones en los Estándares Orientadores y las Bases Curriculares supondría que las decisiones que se toman en el aula con respecto a la enseñanza de la gramática y sus usos tienen a la formación docente como uno de sus fundamentos.

Las diferencias de criterio al respecto podrían explicar asimetrías en la formación profesional y, por tanto, en la aplicación de herramientas asociadas a la reflexión lingüística en el aula. Es decir, podría tener consecuencias en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Si se entiende dicha capacidad como parte del perfil de todo profesor de Lengua y Literatura, conviene revisar de qué forma es entendida la enseñanza de la gramática como una herramienta para la reflexión lingüística en el contexto universitario.

En la literatura especializada relativa a la enseñanza de la gramática del español en el aula secundaria se encuentran ciertos objetivos comunes distinguibles. Algunos trabajos se han 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). Interesa destacar que estas investigaciones rescatan el componente teórico de la gramática, mientras que rechazan los métodos con los que se entregan los contenidos. 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; Fontich, 2013; Izquierdo, 2014; Rodríguez, 2012; Ruiz Bikandi y Vera, 2004).

Efectivamente, gran parte de los artículos precisan que un requisito para la enseñanza de la gramática es el establecimiento de vínculos entre los contenidos gramaticales y la

reflexión lingüística. La experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera entrega evidencias sobre los beneficios que pensar sobre la lengua 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 lingüística debe ser plasmado en una construcción curricular que tenga por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa para la interacción, 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).

Es posible encontrar investigaciones centradas en la actuación de los estudiantes en tareas de reflexión lingüística. En particular, ha sido estudiado en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Grado en Lengua y Literatura del sistema educativo español, correspondiente a educación universitaria (Badía, 2014; Izquierdo, 2014). 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. La formación inicial de los docentes ha sido abordada, principalmente, en cuanto a los conocimientos teóricos y las percepciones que estos 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, 2017; Santos, 2014; Villalba, Hincapié y Molina, 2019). Sin embargo, aunque el rol de los profesores universitarios de gramática otorgue una posible explicación a los resultados deficientes en tareas de análisis por parte de los alumnos (Izquierdo, 2014), este es un terreno poco explorado. En consecuencia, se hace pertinente indagar en sus percepciones sobre la enseñanza de la gramática y la reflexión lingüística, especialmente en cuanto a quienes trabajan como formadores de futuros profesores de Lengua y Literatura.

3. Pregunta de investigación y objetivos

3.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de gramática de carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura en Chile en torno a la gramática y su enseñanza en el proceso de formación inicial docente?

3.2 Objetivo general

Caracterizar las percepciones de los profesores de gramática de carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura de Chile en torno a la gramática y su enseñanza en el proceso de formación inicial docente.

3.3 Objetivos específicos

Describir las percepciones de los profesores de gramática de carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura con respecto al conocimiento gramatical.

Identificar los mecanismos de enseñanza de la gramática que sirven como base para la formación inicial docente de profesores de Lengua y Literatura.

Establecer qué vínculos hacen los profesores de gramática de carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura entre el conocimiento impartido y sus posibles usos en el ejercicio profesional.

4. Marco teórico

4.1. La reflexión lingüística

La reflexión lingüística puede ser entendida como la forma en que se operacionaliza el pensamiento en cuanto a cómo se estructura la lengua y los elementos que permiten definirla y analizarla (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 más 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, 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 depende 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 lingüística. 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 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).

4.2. 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 (Guaita y Trebisacce, 2013).

Saber gramática puede significar cosas diferentes, dependiendo de si esta 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 trasposición 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 cobra 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 lingüística que, en la mayoría de los casos, tiene base gramatical (Camps, 2006; Fontich, 2011, 2013; Munguía, 2015; Rodríguez, 2012; Pastor, 2004; Sotomayor et al., 2017; Usó, 2014). Esto implicaría, por ejemplo, utilizar el conocimiento declarativo como herramienta para favorecer el desarrollo comunicativo, estableciendo así a la gramática como un conocimiento procedimental (Arnáez, 2013) y devolviéndola a un lugar prioritario en la enseñanza (Llambí de Adra, 2013), puesto que no se debe desconocer al componente lingüístico como un soporte que facilita el establecimiento de las relaciones sociales, en la medida que el código común es un requisito imprescindible para la comunicación efectiva (Sánchez, 1996), a la vez que el manejo de los mecanismos lingüísticos permiten 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).

4.3. Saberes de los docentes: Formación inicial docente en lengua

En concordancia con las políticas educativas internacionales, tanto las Bases Curriculares como los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media proponen que los profesores de Lengua y Literatura deben estar capacitados para crear instancias pedagógicas tendientes a que sus estudiantes desarrollen habilidades usando el

lenguaje como herramienta para el enriquecimiento cultural y el intercambio comunicativo, focos de la asignatura en la educación secundaria, con la finalidad de participar de manera efectiva en una sociedad globalizada (MINEDUC, 2015; 2019; CPEIP, 2012). De este modo, la clase de Lengua y Literatura tendría como consecuencia en el aprendizaje la correcta adaptación a diferentes contextos ajenos a la escuela (Mendoza, 1998). En la medida que los documentos ministeriales establezcan estas capacidades como centrales para el ejercicio de la profesión, se espera que las instituciones de educación superior aseguren la adquisición de esos contenidos y especialmente las habilidades asociadas a su operacionalización como parte de su planificación curricular.

Un examen atento a las mallas curriculares de las instituciones chilenas de educación superior que imparten la carrera de Pedagogía en Lengua y Literatura permite notar que no existe un estándar para las proporciones entre los diferentes ejes (lingüística, literatura, didáctica, etc.), también sus contenidos y la forma en que se conectan entre sí difieren, 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 influiría en su forma de interpretar las indicaciones curriculares (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).

Del mismo modo, corresponde considerar qué objetivos se plantea cada una de las asignaturas propuestas en las mallas curriculares, ya que algunas de ellas se concentran en el conocimiento disciplinar, sin establecer conexiones con la didáctica. Dicho de otro modo, los profesionales podrían ser expertos en algún aspecto de la lengua, pero no conocer qué recorte de ese conocimiento es adecuado para ser enseñado, cómo hacerlo ni con qué propósito. Se vuelve imprescindible, por tanto, que los encargados de la formación profesional tengan en consideración no solo los contenidos disciplinares de cada asignatura, sino también las competencias y habilidades que requieren los docentes para desarrollar su labor y que se encuentran contempladas en los documentos curriculares (Fernández-de Haro, Núñez-Delgado y Romero-López, 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).

5. Metodología

5.1. Diseño

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 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).

5.2. Participantes

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 Lengua y Literatura. No se utilizaron criterios de exclusión en base a género, edad, ni tiempo de experiencia laboral.

5.3. Procedimientos de recogida de información

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. 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. Las preguntas de la entrevista se desarrollaron en base cinco subtemas obtenidos de los aspectos del marco teórico de la presente investigación. En virtud de las características de la investigación, las preguntas desarrolladas apuntaron a la descripción de las experiencias y valoraciones subjetivas de cada entrevistado. En la Tabla 1 se presentan ejemplos de preguntas para cada tema

Tabla 1. Temas y ejemplos de preguntas de la entrevista semiestructurada. Elaboración propia.

Tema	Subtema	Ejemplo de pregunta
Enseñanza de la gramática	Importancia de la enseñanza de la gramática	A su juicio, ¿es necesario que un estudiante de Pedagogía en Lengua y Literatura aprenda gramática? ¿Por qué?
	Formas de enseñar / evaluar gramática	¿Cómo evalúa los contenidos enseñados en la clase de gramática? Entregue un ejemplo.

Reflexión lingüística	Caracterización de la reflexión lingüística	¿Qué entiende usted por reflexión lingüística?
	Relación entre la reflexión lingüística y la gramática	¿Qué papel se le otorga a la reflexión lingüística en la clase de gramática?
Formación inicial docente en lengua	Vinculación entre la formación y el currículum	Según su perspectiva, ¿qué grado de relación hay entre las clases de gramática impartidas en la universidad y los contenidos del currículum escolar chileno?

5.4. Métodos de análisis de datos

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 (Hernández, 2014). En primer lugar se desarrolló la transcripción de cada entrevista, incluyendo las intervenciones centrales y útiles para los propósitos de la investigación. Posteriormente y en base a la transcripción, 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 del código de las intervenciones de los entrevistados y la abstracción del investigador. La codificación axial, por su parte, responde a la necesidad de relacionar y agrupar las categorías obtenidas en la codificación abierta, estableciendo ejes como resultados (Flick, 2014; Hernández, 2014).

6. Análisis y resultados

6.1. ¿Por qué es importante enseñar gramática en las carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura?

Existe consenso por parte de los entrevistados en la relevancia de enseñar gramática en las carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura. En general, se indica que es una disciplina central y que es la base para la adquisición de otros contenidos de lingüística 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 enseñar esos contenidos 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. 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, centrado 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 en el contexto escolar.

6.2. ¿Cómo se enseña y se evalúa la gramática?

Al consultar a los entrevistados por la forma en que desarrollan su 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 radica 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 influyen 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 (Entrevistado 4).

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 habilidades y la comprensión de contenidos más complejos.

[...] 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 estas 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. 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.

[...] 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.

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).

Sabe porque sabe el metalenguaje de la disciplina, así se verifica que sepa. Sabe también aplicar eso en los textos con los que tiene que trabajar. [...] es una persona que puede elaborar preguntas, guiones didácticos para potenciar el trabajo con las inferencias, por ejemplo, asociado a estructuras gramaticales (Entrevistado 1).

6.3. ¿Qué es la reflexión lingüística?

Al consultar por la reflexión lingüística, se comparte una definición general asociada a la conciencia sobre los recursos utilizados en la lengua, en la que los conocimientos teóricos sobre la lengua 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 indica 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.

6.4. ¿Cómo se relaciona la reflexión lingüística con la enseñanza de la gramática?

Se puede apreciar que la relación entre la reflexión lingüística y la enseñanza de la gramática se entiende en diferentes sentidos. Por una parte se indica 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, tal como se aprecia en la siguiente cita

[...] 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).

Bajo otro punto de vista, se piensa en la reflexión lingüística 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).

En un tercer caso, se postula a la gramática como un conocimiento que enriquece la reflexión lingüística, 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 significa, [...] 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. De las entrevistas se extrae que la reflexión lingüística 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 Lengua y Literatura 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).

6.5. ¿Qué grado de vinculación hay entre las clases universitarias de gramática y 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, lo que tendría efectos adversos en el perfil de egreso.

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 Lengua y Literatura 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 implica que la labor de los profesores consistiría en descubrirlo ante 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 son tan evidentes, 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).

Cabe destacar que un tema recurrente en este aspecto 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 Lengua y Literatura. 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.

7. Conclusiones

A partir de los datos recogidos en las entrevistas realizadas es posible determinar que la enseñanza de la gramática es considerada como un aspecto central de la formación de los profesores de Lengua y Literatura. 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. Es decir, no se establece para qué es útil tal grado de conocimiento disciplinar. En este sentido, se distinguen en las entrevistas ciertas señales de la vinculación entre el conocimiento gramatical y la competencia comunicativa, pero esta 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.

La reflexión lingüística, 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 Lengua y Literatura. Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por los entrevistados, esta 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 lingüística en las clases de gramática adquiera un carácter explícito. No solo 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.

Mientras no existan indicaciones claras sobre el tipo de gramática que deben conocer los profesores de Lengua y Literatura, es necesario prestar atención a lo que establecen las Bases Curriculares, 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 de base semántica, que tenga como insumo y objetivo la reflexión lingüística. Es decir, que haga uso de la capacidad intuitiva de los estudiantes como usuarios de la lengua y abandone la postura centrada en el déficit.

Bibliografía

- 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 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional. *Tejuelo, Monográfico n° 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 n° 10*, 11-26.
- 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.
- 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. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- 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 Investigação 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. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- 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 Guevara, M. y Leyton, K. (coords.), *Enseñanza de la gramática*. Buenos Aires: Sociedad argentina de lingüística.
- Hernández, R. (2009). 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 n° 10*, 163-180.
- Llambí de Adra, M. (2013). Enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática y formación docente. En Guevara, M. y Leyton, K. (coords.), *Enseñanza de la gramática*. 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.
- Millian, 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*.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares. 3° y 4° medio*.
- Munguía, I. 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 Guevara, M. y Leyton, K. (coords.), *Enseñanza de la gramática*. 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.

- 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 conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo, Monográfico n° 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 n° 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.

Anexos

Pauta de entrevista semiestructurada

Identificación

1. ¿En qué consistió su formación universitaria?
2. ¿Cuánto tiempo ha realizado clases de gramática en carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura?
3. ¿Realiza clases de gramática en otra carrera?

Tema 1 – Enseñanza de la gramática

1. A su juicio, ¿es necesario que un estudiante de Pedagogía en Lengua y Literatura aprenda gramática? ¿Por qué?
2. En su opinión, ¿qué aspectos esenciales de gramática deben ser enseñados a un futuro profesor de Lengua y Literatura?
3. ¿Cómo desarrolla sus clases de gramática? ¿Puede otorgar un ejemplo?
4. ¿Qué obras de referencia utiliza para desarrollar sus clases de gramática?
5. ¿Se solicita a los estudiantes que realicen lecturas de las obras de referencia?
6. ¿Cómo elabora ejemplos para las clases de gramática que realiza? ¿De dónde provienen?
7. ¿Cómo evalúa los contenidos impartidos en su clase de gramática? ¿Puede otorgar un ejemplo?
8. ¿Qué significa que un profesor de educación secundaria sepa gramática? (¿Cuáles son los contenidos obligatorios que debe manejar?)

Tema 2 – Reflexión lingüística

1. ¿Qué entiende usted por “reflexión lingüística”?
2. ¿Qué relación percibe entre la reflexión lingüística y la enseñanza de la lengua?
3. Según su perspectiva, ¿qué papel cumple la gramática en la reflexión lingüística?
4. ¿Qué espacio se le otorga a la reflexión lingüística en la clase de gramática que usted imparte? ¿Puede otorgar un ejemplo?
5. ¿Considera que la reflexión lingüística es una habilidad que debe ser manejada por los profesores de Lengua y Literatura? ¿Por qué?

Tema 3 – Vinculación con el currículum

1. Según su perspectiva, ¿qué grado de relación hay entre las clases de gramática impartidas en la universidad y los contenidos del currículum escolar chileno?

Cierre

1. ¿Desea hacer algún comentario final o agregar algo?