Date Accepted: April 24 2013

Date Published: April 24 2013

La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina

María Cecilia Gaiser

Facultad De Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa-Argentina, mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar

Recommended Citation/Citación recomendada

Gaiser, María Cecilia (2013) "La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina," *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 3 : Iss. 1 , Article 6.

La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina

Abstract/Resumen

Resumen

En la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de la gramática tradicional no se cuestiona y su límite oracional no es un eje de discusión puesto que todavía las líneas de orientación textual estaban en ciernes. Entre los 60 y 70 el estructuralismo eclipsa los estudios del lenguaje y sus herramientas de análisis gramatical ingresan en las aulas. Es en los últimos 20 años cuando aparecen las dos líneas que direccionarán el destino de la gramática en la escuela: no dar gramática o reemplazar la gramática oracional por una lingüística/gramática textual y/o análisis del discurso. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es indagar sobre el rol que ocupa la enseñanza de contenidos gramaticales del español en el sistema educativo argentino. Para ello, debemos preguntarnos lo siguiente: ¿existen fundamentos sólidos para eliminar la enseñanza de la gramática? y ¿se puede enseñar gramática textual sin una base en gramática oracional? Para responder a los interrogantes planteados, se utilizará como insumo una encuesta realizada a los estudiantes que ingresan al cursado de la materia Gramática I del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (Argentina). En este contexto, las respuestas de los estudiantes se configuran en un aporte sumamente valioso para iluminar el hoy todavía oscuro ámbito de la enseñanza de la gramática en las aulas.

Abstract

Grammar Teaching: a Pending Debate in the Argentine Education Context

During the first half of the twentieth century the teaching of traditional grammar were not questioned, and its limitations to sentence level grammar was not under scrutiny because guidelines for discourse level analysis were still being developed. Between the 60s and 70s, Structuralism eclipsed language studies and its grammatical analysis tools began to be used at school. In the last 20 years two tendencies have oriented the teaching of grammar at school: either by not teaching it at all, or by replacing sentence grammar by linguistic/text grammar and/or discourse analysis. In this context, this paper aims to investigate the role and the relevance of teaching Spanish grammar content in the Argentine educational system. In order to do so, we should first ask ourselves if there is solid ground to eliminate traditional grammar teaching; and secondly, if it is proper to teach textbook grammar without a sentence grammar basis. So as to answer these questions, we used a survey completed by students attending *Gramática I del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (Argentina)*. In this context, the students' answers have provided an extremely valuable contribution to illuminate the rather dark field of teaching grammar in classrooms.

Keywords/Palabras clave

español, enseñanza, gramática-Spanish, teaching, grammar

Creative Commons License

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-No Derivative Works 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/).

Cover Page Footnote

Una versión preliminar de este trabajo fue sometida a discusión en las XX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam: Debates y perspectivas de la Investigación en las Ciencias Humanas, realizadas en Santa Rosa, La Pampa (Argentina) los días 8 y 9 de septiembre de 2011.

1. Introducción

Asistimos a una descalificación relativamente reciente de la enseñanza de la gramática del español¹, aunque en la década del '30 Lev Vigotsky (1995) ya denunciaba en su *Pensamiento y lenguaje* que una actitud antigramatical generalizada, tanto en el mundo de las letras como en el de la educación estaba tomando fuerza, pero es sólo a fines del XX cuando logra su cometido. Según sus palabras:

La gramática es una materia que parece ser de poca utilidad práctica. A diferencia de otras asignaturas escolares, no aporta al niño nuevas habilidades. Antes de ir a la escuela, ya conjuga y declina. Incluso se ha llegado a decir que se podría prescindir de la instrucción gramatical en la escuela. Lo único que podemos decir a eso es que *nuestro análisis ha demostrado claramente la enorme importancia de la gramática para el desarrollo mental del niño*. El niño domina la gramática de su lengua nativa mucho antes de ir a la escuela, pero ese dominio es inconsciente, adquirido de una forma puramente estructural [...] Puede que no adquiriera nuevas formas gramaticales o sintácticas en la escuela, pero, *gracias a la instrucción en gramática y escritura, se da cuenta de lo que hace y aprende a usar sus habilidades conscientemente* (pp. 177-78).

No obstante esta advertencia de Vigotsky, durante la primera mitad del siglo XX en Argentina, la enseñanza de la gramática tradicional (de orientación fuertemente normativa) no se cuestiona y su límite oracional no es un eje de discusión puesto que todavía las líneas de orientación textual estaban en ciernes. Entre los años sesenta y setenta, el paradigma estructuralista domina el campo de los estudios sobre el lenguaje y las herramientas de análisis gramatical que promueve este modelo son utilizadas para la enseñanza de la gramática en las aulas. De este modo, el auge del estructuralismo en el discurso científico se traslada al campo de la enseñanza y el estudio sistemático de la lengua, específicamente en el nivel de la estructura oracional y desde el plano descriptivo, se homogeneiza en todo el país.

A partir de los años ochenta, y con el advenimiento de la democracia, comienzan a tener incidencia en el discurso pedagógico argentino, las nuevas corrientes orientadas al estudio de la lengua desde su función comunicativa. Así, las preocupaciones vinculadas a temáticas provenientes del paradigma funcional-comunicativo se trasladan a las propuestas editoriales y a las aulas. En este nuevo marco de contenidos para la enseñanza de la lengua en la escuela y, bajo el

¹ El caso presentado en esta investigación se circunscribe al ámbito de la provincia de La Pampa, específicamente en el marco de Santa Rosa, su ciudad capital. No obstante, la problemática abordada referida a la enseñanza de la gramática atraviesa la educación primaria y secundaria de las escuelas argentinas en general.

propósito de desarrollar la competencia comunicativa² de los educandos, el lugar de la gramática, invariablemente, se modificó. En palabras de María del Pilar Gaspar y Laiza Otañi (2006):

“[...] dado que el eje central de este enfoque está puesto en las prácticas del lenguaje, la reflexión gramatical que se propone está siempre al servicio de la escritura, e incluso se plantea su posterioridad temporal: en cada clase, primero se escribe y luego se reflexiona sobre alguna cuestión problemática del texto producido” (p. 94).

En consecuencia, es en los últimos veinte años cuando aparecen las dos líneas que direccionarán el destino de la gramática en la escuela argentina: no dar gramática o reemplazar la gramática oracional por una lingüística textual y/o análisis del discurso.

En esta secuencia de planteos se encuadra el propósito general de nuestro trabajo que consiste en intentar buscar respuestas a dos interrogantes fundamentales cuyo objetivo primordial es empezar a comprender la suerte que corrió la enseñanza de la gramática en las aulas de las escuelas argentinas. En este contexto debemos preguntarnos lo siguiente: en primer lugar, ¿existen fundamentos sólidos para marginar y/o eliminar la enseñanza de contenidos gramaticales? Y, en segundo lugar, ¿se puede enseñar gramática textual sin una base en gramática oracional?

Los lineamientos que se orientaban a la marginación de la enseñanza de la gramática se configuran como propuesta educativa con el cambio curricular impulsado por la Ley Federal de Educación, sancionada y promulgada en el mes de abril de 1993. Esta ley enunciaba vagamente determinados contenidos referidos al ámbito de la lingüística, pero evitaba la referencia específica a la enseñanza y sistematización de los conocimientos gramaticales como contenidos en sí mismos. En el contexto de la ley, la gramática es concebida en un sentido parcial, restringido al ámbito de la corrección textual aunque, en este mismo marco, se declara explícitamente que se debe “evitar la enseñanza de la normativa por sí misma” (*Ley federal de educación*, 1993, p. 38). En consecuencia, esta marginación de la gramática en el marco legislativo/prescriptivo tuvo como correlato que, tanto las propuestas curriculares y los diseños editoriales como los programas de las materias y las prácticas docentes, relegaran la enseñanza de

² La noción de *competencia comunicativa* trasciende la noción chomskiana de *competencia lingüística* –entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1989)- y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 15).

contenidos gramaticales, los sustituyeran por otros provenientes de la lingüística del texto y, en casos extremos, la excluyeran.

Si bien para el enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática es válida e importante, no hace ningún tipo de aclaración respecto de: a) en qué términos debe incorporarse b) qué contenidos deben incluirse y c) bajo qué metodología. Según Gaspar y Otañi (2006), “Frente a esta ausencia es comprensible que muchos agentes vinculados a la educación y también autores de libros de texto que dicen adscribirse al enfoque comunicativo, no presenten en sus materiales contenidos de gramática” (p. 97).

2. Revisión de la Literatura

Respecto del primer interrogante planteado en la sesión anterior, la enseñanza de la gramática tiene sus propios fundamentos epistemológicos. Primero, porque estimula el pensamiento formal (Vigotsky, 1995; Otañi y Silvestri, 2008) y segundo, porque permite a) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua (Di Tullio, 1997, 2000; Camps y Zayas, 2006; Otañi y Silvestri, 2008), b) la incorporación del metalenguaje (Di Tullio, 1997; Camps y Zayas, 2006) y c) la ejercitación de las habilidades cognitivas implicadas tanto en la comprensión como en la producción textual (Di Tullio, 2000; Ciapuscio, 2006; Otañi y Silvestri, 2008). En este sentido, la gramática propiamente dicha es una disciplina formal que favorece el desarrollo de las funciones psicológicas complejas y cumple un rol fundamental en la generación de estructuras mentales (Vigotsky, 1995). También permite tomar a la lengua como objeto de estudio y habilita para una reflexión sistemática sobre ella.

Respecto del segundo interrogante, las orientaciones curriculares de los años noventa, como hemos mencionado, evitaban expedirse respecto de la enseñanza de contenidos de la gramática oracional. Sin embargo, como contrapartida, se alentaba a la enseñanza de contenidos provenientes del ámbito de la lingüística textual y el análisis del discurso, en especial, aquellos referidos a la coherencia, la cohesión, los tipos, las tramas y las secuencias textuales, los discursos sociales, las diferencias entre oralidad y escritura, las variedades lingüísticas y las variedades contextuales, entre otros (Gaspar y Otañi, 2006; Otañi y Silvestri, 2008).

En este marco, es necesario recordar que, por un lado, la unidad de análisis de la gramática textual es el texto, las reglas de combinatoria de las secuencias que lo componen (cohesión) y las relaciones de entramado textual (distribución tema-remática, coherencia, progresión temática, macroestructuras y superestructuras) y sus enfoques de estudio se centran en las dimensiones semántico-pragmáticas de los textos (Menéndez, 1993). Por otro lado, la gramática oracional tiene por

unidad de análisis y límite de estudio el marco de la oración y las relaciones y reglas que rigen su estructuración interna.

Esta delimitación disciplinar pertenece al campo de investigación científica y como sostiene Elvira Arnoux (1996), el hecho de que las nuevas orientaciones didáctico-pedagógicas asignen mayor relevancia al análisis textual, esto no implica necesariamente el abandono de toda reflexión sistemática sobre la oración. Es decir, la separación entre gramática de la oración y gramática del texto como ámbitos didácticos diferentes y paralelos, es una concepción parcial y restrictiva que ha entrado en cuestionamiento tanto por los investigadores de la disciplina como por los investigadores del área de la didáctica de la lengua (Di Tullio, 2000; Ciapusio, 2006; Camps y Zayas, 2006; Silvestri y Otañi, 2008). Sin embargo, dicha dicotomía sigue vigente en las aulas, como si todavía se dudara de que, para llevar adelante el análisis de un texto resulta necesario apelar a categorías provenientes de la gramática oracional. Por ejemplo, en el ámbito de los recursos cohesivos (contenidos de fuerte impacto y de amplia difusión en las escuelas argentinas) para comprender la noción de «elipsis» es necesario hacer referencia a las construcciones de sujeto tácito o de verbo elidido, contenidos propios de la gramática oracional. También para lograr la comprensión de la noción de «pronominalización» o «referencia» es imprescindible conocer de antemano qué es y para qué sirve un pronombre, tanto desde su forma morfológica, como desde su función sintáctica.

3. Metodología

3.1. Participantes

Este estudio de tipo exploratorio se desarrolló en el ámbito institucional-universitario y la muestra estuvo constituida por los 19 estudiantes que se inscribieron para el cursado de la materia Gramática I, perteneciente a las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (Argentina), correspondiente a la cohorte 2009.

La población estaba compuesta por los ingresantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la cohorte 2009 y específicamente, la muestra estaba conformada por los alumnos inscriptos en la materia Gramática I. Los participantes fueron 16 mujeres (84,21%) y 3 varones (15,78%), todos pertenecientes a la 1ra generación (hasta 34 años)³. En cuanto a sus antecedentes académicos indicamos que 11 de los encuestados correspondían a la categoría de

³ En nuestra investigación continuaremos con la ya tradicional división tripartita (ampliamente difundida en los estudios sociolingüísticos): a) Primera generación: desde 18 hasta 35 años, b) Segunda: de 36 a 55 y c) Tercera: de 55 en adelante.

«ingresantes» y 8 a la de «recursantes»⁴, además, la totalidad de los informantes eran egresados de escuelas de nivel medio tanto de la Capital santarroseña, como del interior de la provincia y también, en menor medida, de otras localidades fuera de La Pampa.

Por otra parte, aclaramos que el presente estudio se funda sobre un muestreo «no probabilístico», es decir, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández Sampieri, 2004). Asimismo, Hernández sostiene que “Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o grupo de personas, contextos, eventos, etc., de análisis; sobre el/la cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo/a del universo o población que se estudia” (2004, p. 301). Es así como la diversificación de la muestra de esta investigación permite considerar al grupo como representativo del alumno promedio que egresa del ciclo secundario o medio en escuelas urbanas, ya que los encuestados revelan procedencias diversificadas, tanto de escuelas públicas como privadas y de distintas zonas de la capital, del interior de la provincia y de otras localidades fuera de ella. En otras palabras, la representatividad de la muestra de nuestro estudio es guiada por los lineamientos que según Hernández Sampieri (2004) “...no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias...” (p. 13).

3.2. Método para la recolección de datos

Para la recolección de información hemos utilizado el método de encuesta ya que permite recoger datos proporcionados directamente por los propios informantes a pedido del investigador. Según Moreno Fernández (1990), no hay que esperar a que el hecho se produzca porque, al contar con la colaboración del informante, simplemente se piden noticias de él. Una de las técnicas de encuesta directa es el cuestionario; en estos casos, el investigador presenta una serie de preguntas (estímulos) para que un informante responda. El mismo autor aclara que las preguntas deben establecerse previamente y presentarse de idéntica forma a todos los individuos que constituyan la muestra. Según estos lineamientos, se elaboró la encuesta que debía ser respondida por los estudiantes universitarios de nuestra muestra.

⁴ En el contexto educativo argentino, se considera «recursante» o repitiente a aquel estudiante que cursa nuevamente una materia, es decir, por exceso de inasistencias o por no haber podido cumplir con las instancias de acreditación de las materias, deben volver a retomar la cursada de la asignatura en los subsiguientes dictados del espacio curricular en cuestión. Por su parte, se denomina «ingresante» al estudiante que ingresa por primera vez al cursado de una materia.

El procedimiento de análisis de datos consiste en el denominado examen microscópico de datos o microanálisis (Strauss y Corbin, 2002). Este tipo de análisis línea por línea implica explorar e interpretar los datos de manera cuidadosa y el procedimiento consiste en una lectura profunda y exhaustiva de los datos proporcionados por los informantes por parte del investigador, es decir, consiste en “reflexionar detenidamente sobre cómo los participantes han usado las palabras, frases y oraciones particulares” (Strauss y Corbin, 2002, p. 66). Por último, según estos autores, a través de la codificación abierta⁵ línea por línea “emergen de manera automática las categorías, sus propiedades y sus relaciones [hecho que] nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual” (p. 73).

3.3. Materiales

La encuesta se realizó el primer día de la cursada de la materia en agosto de 2009 y, mediante su implementación, se obtuvieron 19 protocolos que, a los efectos del análisis, serán identificados con números arábigos del 1 al 19 y el correspondiente a cada cita se coloca entre paréntesis al final de cada cita.

El cuestionario (ver Apéndice A) consistió en una serie de preguntas muy breves y sencillas de final abierto (puesto que debían desarrollar una justificación, un relato, una explicación o una argumentación al respecto) que se enuncian a continuación: 1 ¿Qué entiende por gramática?; 2 ¿En qué nivel de su escolaridad vio contenidos relacionados con gramática?; 3 ¿Cuáles?; 4 ¿Considera que esos contenidos le fueron útiles? ¿Para qué?

El objetivo de los interrogantes consistía en relevar información respecto de la enseñanza de la gramática en los ciclos educativos previos. A tales efectos, la primera pregunta apuntaba a relevar las ideas o representaciones que los estudiantes internalizaron respecto de qué es la gramática de una lengua y qué definición y/o explicación pueden dar de ella en función de sus saberes previos. A continuación se preguntaba en qué instancia de la escolaridad habían recibido la enseñanza de la gramática. Para obtener los datos se realizó un paralelismo a grandes rasgos entre Primaria/EGB 1 y 2 y Secundaria/EGB 3 y Polimodal.

El paralelismo trazado (primaria/EGB y secundaria/Polimodal) es general y abarcativo. La generalización responde a que los encuestados han tenido distintas modalidades en la compartimentación del sistema educativo argentino. Hasta el año 1993, la educación argentina estaba organizada en dos etapas: «escuela primaria» (de primero a séptimo grado con un espectro etario que abarcaba aproximadamente desde los 6 hasta los 12 años) y «escuela secundaria»

⁵ El objetivo de la codificación abierta es abrir la indagación (Strauss, 1987). En ella, “los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en búsqueda de similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

(de primero a quinto año y aproximadamente desde los 13 a los 17 años) y la instancia obligatoria se circunscribía a la escuela primaria. A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, la organización del sistema educativo se distribuyó en Educación General Básica (EGB), fragmentada en tres ciclos: Primer ciclo (de primero a tercer año/grado que abarcaba desde los 6 a los 8 años), Segundo ciclo (de cuarto a sexto año/grado desde los 9 a los 11 años) y Tercer ciclo (de séptimo a noveno año desde los 12 a los 14 años). La obligatoriedad correspondía a estos tres ciclos. A continuación estaba el bloque correspondiente a la educación Polimodal no obligatoria constituida por tres años (primero, segundo y tercero de Polimodal, desde los 15 a los 17 años). Por último, desde el año 2009, la *Ley Nacional de Educación* (legislación que suplanta la anterior Ley Federal) promueve una nueva modificación que retoma la división y la nomenclatura del primer sistema educativo argentino, pero introduce cambios respecto de la obligatoriedad. En la actualidad, la organización es la siguiente: Educación primaria (de primero a sexto grado, con un margen de edad que va desde los 6 a los 11 años) y Educación secundaria (de primero a sexto año, con una franja etaria que abarca desde los 12 a los 17 años). Ambas etapas son obligatorias, por lo cual, la Ley Nacional establece trece años de educación obligatoria para los alumnos argentinos.

En base a estas dos macro-posibilidades debían indicar en qué momentos de su escolarización estuvieron en contacto con la enseñanza de contenidos gramaticales. La siguiente pregunta tenía el objetivo de indagar qué contenidos gramaticales recordaban haber estudiado en la escuela y la última buscaba indagar sobre si consideraban que los contenidos gramaticales que les fueron enseñados en la escuela resultaron útiles y o significativos⁶. Si respondían afirmativamente, debían contestar además, ¿para qué?

4. Hallazgos

Respecto de la primera pregunta, algunos participantes en la categoría *recursantes* respondieron con mayor pericia y adecuación terminológica, porque ya establecieron contacto con los contenidos y con el metalenguaje propio de la disciplina en las cursadas anteriores de la materia. Por tales motivos, disponen de estrategias conceptuales para materializar la respuesta por escrito. Así, encontramos enunciados como los siguientes:

⁶ Siguiendo la teoría de Ausubel, “el aprendizaje significativo supone la integración de los nuevos conceptos dentro de las estructuras de conocimiento (esquemas) ya disponibles. Para ello, se enfatiza la conveniencia de presentar la información de forma explícita y organizada y a un nivel de abstracción que facilite la conexión con las nociones preexistentes” (García Madruga, 2006, p. 280).

Es la disciplina que estudia la estructura sintáctica y morfológica de la lengua (1).
Es el estudio y análisis morfosintáctico de oraciones (5, 6, 8).

Otros, a pesar de haber cursado la materia en otras oportunidades, esbozaron respuestas más vagas e imprecisas:

Estudio de la forma de escribir (7).
Estudio de las reglas del idioma (3).

Por su parte, en el grupo de ingresantes también encontramos esta dicotomía. Así, algunos elaboraron definiciones adecuadas tanto en lo relativo a los contenidos como al metalenguaje:

La disciplina que se ocupa del estudios de las estructuras de las oraciones y de sus componentes (núcleo, predicado, verbo, modificadores) (9).

La disciplina que estudia las relaciones y funciones que tienen las palabras (10).

Estructuras y relaciones que subyacen en cada lengua (11).

Estudio y análisis de las palabras (como unidad mínima) en relación con otras palabras que conforman una oración y éstas, un discurso (16).

Análisis científico de la lengua. Componentes y funciones de las estructuras lingüísticas (19).

Otros, si bien no fueron tan específicos en sus enunciados, elaboraron respuestas parciales pero atinadas:

Estudio y análisis de oraciones (14, 15, 18).
Estudio sintáctico de la lengua (13, 17).
Análisis de oraciones y textos (12).

En cuanto a la segunda pregunta, los estudiantes manifestaron haber visto contenidos gramaticales en las diversas etapas de su escolaridad. Así, 7 expresaron haber recibido enseñanza de conocimientos de la disciplina en la primaria/EGB 1-2 y 5 en la secundaria/polimodal. Por su parte, 5 respondieron que habían visto gramática en las dos instancias, 1 en ninguna y otro no respondió.

Si bien, en un nivel cuantitativo, las respuestas indicarían que la gramática está presente como contenido a enseñar en las aulas, una interpretación más detenida de lo que expresan los estudiantes «junto» con la indicación del «momento escolar» nos ofrece otro tipo de información. Si consideramos el valor de las palabras utilizadas desde un punto de vista discursivo, observamos que algunos encuestados expresan de manera manifiesta una especie de deuda o cuenta pendiente del sistema escolar en general y de la enseñanza de la lengua en particular, para con ellos:

En el polimodal no tuve gramática, sólo en la EGB veíamos *algunos*⁷ contenidos (2).

En el secundario *no vi* contenidos relacionados con gramática (1).

Según sus palabras, vieron algunos contenidos en la primaria, pero no en la secundaria. Al respecto, una respuesta expresa una afirmación esclarecedora y rotunda:

No se ve gramática en el secundario, es una materia que hace años no se da (7).

Por su parte, otra respuesta es reveladora de la metodología dudosa e ineficaz con la que se incorpora la gramática como contenido a enseñar:

La última vez que vi contenidos relacionados con gramática en profundidad fue cuando estaba en 7mo grado. Luego, en el polimodal *hicimos una mirada superficial* sobre aspectos gramaticales que el docente suponía aprendidos. Nunca evaluó esas actividades (17).

Igual que en una de las respuestas anteriores, el aprendizaje de la gramática se limita a «algunos» contenidos enseñados de manera fugaz y superficial. Además, el estudiante se detiene a explicar la postura del docente tanto en relación con su actitud frente a la enseñanza de la gramática como en lo que respecta a la metodología utilizada para la enseñanza de contenidos gramaticales: la considera ya aprendida y, en consecuencia, no se detiene en la sistematización y consolidación de esos saberes. Es decir, trabaja sobre un presupuesto parcial en algunos casos o falaz en otros, porque, puede ocurrir (como los mismos estudiantes expresan) que los alumnos no posean esos saberes en sus esquemas de conocimiento. Además, incorporar saberes (de la disciplina que se trate) de manera superficial y no evaluar su aprendizaje carece de sentido y sólo redundaría en una pérdida de tiempo.

Respecto del próximo interrogante relativo a qué contenidos recordaban haber estudiado en la escuela, mayoritariamente los estudiantes manifestaron haber visto saberes vinculados con el análisis sintáctico de oraciones (16 encuestados) y algunos también mencionaron contenidos relativos a la morfología -específicamente, clases de palabra- (4 informantes). Por su parte, uno no especificó y dos no respondieron.

Más allá de estos datos, es interesante destacar cómo los estudiantes deslizan reflexiones personales sobre lo que aprendieron en la escuela. Respecto de los contenidos gramaticales, son conscientes de que sus conocimientos sobre la materia son elementales, precarios y escasos:

⁷ Los destacados en cursiva son nuestros.

Los contenidos vistos en el nivel primario son *básicos*: la estructura básica de una oración y la función sintáctica que cumplen los elementos que la componen (sujeto, predicado, objeto directo e indirecto, adverbios y proposiciones –sic–) (1).

Los contenidos de gramática que vi fueron análisis *básicos* de oraciones con modificador directo, indirecto, objeto directo e indirecto, sujeto, predicado (2).

Principalmente vi análisis sintáctico y *algo* sobre categorías de palabras (9).

Los contenidos que vi fueron *los más básicos* como el análisis sintáctico de oraciones (sujeto, predicado, objeto directo e indirecto, modificador directo e indirecto, etc.) (13).

Como es posible observar, los testimonios de los estudiantes dan cuenta de la metodología recurrente con la que se enseña la gramática en las aulas argentinas: de manera superficial, «básica» y reduccionista.

Ahora nos referiremos a la última pregunta. Aquí, las respuestas de los estudiantes nos permiten configurar tres escenarios posibles: a) los contenidos gramaticales sirven para mejorar la escritura, b) los contenidos gramaticales aprendidos son útiles pero insuficientes y c) la metodología de enseñanza de la gramática es ineficaz.

En el primer caso, ocho estudiantes respondieron que los contenidos gramaticales que habían aprendido en la escuela les fueron útiles para:

- ...la redacción, mejoró mi forma de escribir (1).
- ...mejorar la escritura (5).
- ...buen uso de la escritura y la redacción (6).
- ...mejorar la expresión escrita (9).
- ...buen uso de la lengua (10).
- ...una mejor redacción y comprensión de textos (15).
- ...para poder escribir correctamente como así también poder expresarme bien (16).
- ...poder expresarme de forma oral y escrita de forma decente (19).

Es evidente que, para muchos de los estudiantes, la gramática sirve para escribir mejor. No es necesario aclarar que tal afirmación es parcial, puesto que, como sostiene Di Tullio (1997), no hay una derivación inmediata ni directamente proporcional entre conocer reglas gramaticales y escribir mejor, aunque aclara que “resulta difícil probar que la incidencia del conocimiento gramatical sea nula a la hora de ejercitar habilidades complejas como las implicadas en la comprensión o producción de un texto” (p. 10).

El segundo escenario que expresan los estudiantes es la insuficiencia de los contenidos aprendidos:

- ...esos contenidos fueron muy pobres (2).
- ...es necesario que se sigan ampliando (5).

...fueron útiles pero escasos (6).

Los contenidos que me enseñaron en el área de lengua fueron insuficientes –por no decir nulos- (17).

...fueron muy pobres y con el tiempo los olvidé (18).

Nuevamente los encuestados manifiestan la deuda pendiente que la escuela tiene para con ellos, ya que consideran que no les enseñaron lo suficiente y que, lo poco que aprendieron, lo olvidaron.

Esta apreciación nos permite introducir el último escenario, en este caso, los estudiantes declaran a modo de queja o denuncia sobre las metodologías implementadas por los docentes a la hora de enseñar gramática:

Los contenidos estudiados no resultaron útiles para otras aplicaciones ya que *no fueron “incorporados” resultando una falta o hueco en la formación* (11).

Me fueron útiles en su momento, para aprobar lengua, pero *el método de enseñanza, es notorio que no fue bueno porque no recuerdo mucho sobre dicho tema* (12).

No considero que estos contenidos me hayan sido útiles, *por el modo en que me los dieron, debido a que me los enseñaron muy superficialmente* (13).

5. Discusión

Como hemos podido observar a lo largo de la sesión anterior, las respuestas al cuestionario evidencian que los estudiantes poseen algún bagaje de conocimientos sobre la gramática, factor que les permite responder a las preguntas con lo que disponen en su archivo de conocimientos previos.

Por otro lado, las respuestas se construyen sobre la base de la biografía escolar y, si nos detenemos en las últimas correspondientes al primer interrogante, observamos que la gramática se identifica con «análisis sintáctico». Si bien no se trata de un planteo errado, sí es parcial y atomizado, ya que el estudio gramatical de una lengua no se reduce al análisis de oraciones. Al respecto, es interesante reflexionar sobre las aplicaciones reduccionistas de los contenidos gramaticales en la escuela argentina. En este sentido, la puesta en práctica del modelo estructuralista en la enseñanza de la lengua:

[...] no sólo privilegió el nivel sintáctico por sobre los otros [fonológico, morfológico y semántico], sino que también con el tiempo prácticamente redujo la sintaxis al análisis sintáctico. Así, a manera de cajas chinas, la enseñanza de la lengua se redujo a la enseñanza de la gramática, la enseñanza de la gramática a la de la sintaxis y la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico (Gaspar y Otañi 2006, p. 84).

Esto no significa que sea incorrecta o no deseable la enseñanza del análisis oracional, puesto que implica una reflexión sistemática, de carácter abstracto y formal sobre la estructura de la lengua, sus constituyentes y sus posibles relaciones, reflexión que si no se establece dentro del ámbito del aula en la clase de lengua, es imposible que ocurra en otro contexto. Sin embargo, reducir la enseñanza de la gramática a un aspecto tan específico es operar con una metodología parcial, restrictiva y simplista.

El auge del enfoque comunicativo fue una reacción contra estas formas atomizadas, parciales y simplistas utilizadas para la enseñanza de los contenidos del área de lengua en las aulas argentinas. Uno de los ejes de la reacción consistió en desplazar la enseñanza de la gramática en el sistema educativo, campo en el que se acumularon contenidos provenientes de la gramática y lingüística textual. Las posturas de sustitución oscilaron entre la reducción de los contenidos gramaticales y la subordinación a otros, y, en casos extremos, su erradicación por completo de las aulas. La decisión de relegar la gramática estribaba en el supuesto de que los contenidos de esta rama de la lingüística colaboran débilmente en el desarrollo de la competencia comunicativa (Gaspar y Otañi, 2006; Cucatto, 2007). En relación con esta problemática, Ángela Di Tullio (2000) sostiene que:

A menudo, la cuestión de enseñanza de la gramática –gramática sí o gramática no- se plantea como una contraposición inadecuada: gramática versus análisis del discurso, como si se tratara de dos posturas irreconciliables frente a un mismo objeto. Sin embargo, lejos de contraponerse, gramática y análisis del discurso son complementarios. El análisis del discurso no puede prescindir de la gramática oracional. Hay aspectos del discurso que dependen de la organización de las oraciones y constituyentes de éstas que rebasan los límites oracionales (p. 27).

A su vez, Otañi y Silvestri (2008) argumentan que se descalificó a la gramática y se promovió su sustitución por “alguna versión de la gramática textual o del análisis del discurso, a pesar de que, como ya lo había dicho Halliday (1994), el abordaje de una gramática del texto requiere de una sólida base de la gramática oracional” (p. 443). Por lo tanto, no caben dudas de que una genuina reflexión sobre el sistema colabora en el mejoramiento de las competencias de los hablantes de una lengua, por tal motivo, el cuestionamiento no debería direccionarse hacia los contenidos gramaticales en sí, sino más bien hacia las metodologías empleadas en la enseñanza de esos contenidos y a los modelos gramaticales que se toman como marcos de referencia (Di Tullio, 1996; Cucatto, 2007; Gaspar y Otañi 2006; Ciapusio, 2006).

En esta secuencia de planteos se ve materializada la suerte que corrió la enseñanza de la gramática en la escuela: su reducción a contenidos ínfimos, su

banalización o su eliminación⁸. El problema que se deriva de esta situación es que los alumnos pierden oportunidades únicas de reflexionar sobre su propia lengua, de estimular su pensamiento formal y abstracto y de enriquecer su competencia comunicativa.

Por otro lado, las respuestas de los estudiantes evidencian una queja recurrente referida a que los contenidos gramaticales que vieron en la escuela no fueron aprendidos significativamente y por eso no les resultaron útiles. Esta situación provoca en ellos, por un lado, la sensación de carencia de saberes y por otro, la impresión de que el aprendizaje fue una pérdida de tiempo, puesto que al ser enseñados tan superficialmente, sólo tuvieron una utilidad de aplicación momentánea para aprobar la materia y por ende, con el tiempo los olvidaron. Además, deducimos que este sentimiento de carencia se agudiza puesto que muchos de ellos consideran que la gramática sirve para escribir mejor, en consecuencia, piensan que tienen dificultades de escritura porque no la aprendieron en la escuela.

Como se puede observar, los testimonios dan cuenta de la metodología con la que se enseña gramática: de manera superficial, «básica» y reduccionista. Estas formas de enseñanza tienen como correlato, un aprendizaje momentáneo, automático e irreflexivo, hecho que provoca que los saberes no sean aprendidos de manera significativa y, como consecuencia, son olvidados con facilidad al no poder ser conectados con los esquemas de conocimiento lingüístico más generales.

Por otra parte, las respuestas de los estudiantes permiten conjeturar que la enseñanza de la gramática queda librada a intereses particulares de cada docente. Una posible causa de esta actitud radica en que, si bien en las propuestas curriculares ministeriales figuran contenidos gramaticales relativos a la morfosintaxis del español, desde las políticas educativas y/o las gestiones institucionales no se alientan la enseñanza reflexiva y sistemática de la gramática como objeto de estudio⁹.

⁸ Gaspar y Otañi (2006) describen brevemente los distintos lugares que ocupó la gramática en las escuelas argentinas según las propuestas de turno: a) un rol fundamental en la enseñanza de la lengua dado que es esencia para leer y escribir mejor, b) un rol irrelevante, dado que no colabora en el mejoramiento de las prácticas discursivas, c) un rol marginal, relegado a las instancias de corrección de la escritura y solo enseñada en el caso de que surjan dudas gramaticales y d) un rol destacado junto a otros saberes sobre la lengua e imprescindible para el desarrollo y dominio de la competencia comunicativa y la reflexión metalingüística.

⁹ El lugar de la gramática como contenido ocasional al servicio de la escritura instala la enseñanza de saberes gramaticales en el terreno del azar. Como sostienen Gaspar y Otañi, para que la gramática aparezca en el aula, los alumnos deben manifestar un interrogante o sugerencia al respecto, el docente debe considerar el tema relevante o el grupo clase tiene que mostrarse interesado. (2006, p. 101).

En este contexto, la Ley Nacional de Educación vigente promueve la enseñanza y sistematización de contenidos gramaticales y de la normativa del español con “la ayuda del docente”. No obstante, para que estos planteamientos discursivos se cumplimenten, es necesario que, para reinsertar y refuncionalizar la enseñanza de la gramática en las aulas del sistema educativo argentino, en primera instancia se vuelva a incorporar la gramática como contenido disciplinar específico, válido y obligatorio en la formación docente tanto de maestros como de profesores.

Para contrarrestar la nulidad pedagógica que viene sufriendo la gramática tanto en el campo de la formación docente como en el campo educativo, en primer lugar, se debe evitar un reduccionismo muy común: la enseñanza de la gramática se limita al análisis morfosintáctico mecánico y sin reflexión aplicado a oraciones de laboratorio. En segundo lugar, hay que tener en claro que, aunque la enseñanza de la gramática sea sólo una parte de la formación lingüística del estudiante, desde un enfoque significativo fomenta el desarrollo de las habilidades metalingüísticas que son necesarias tanto para la textualización como para el control de la producción textual (Vigotsky, 1995; Di Tullio, 1997; Otañi y Silvestri, 2008; Ciapusio, 2006; Cucatto, 2007).

Al respecto, hoy, debemos entender la gramática como «reservorio» de saberes léxico-gramaticales, como «almacén» de conocimientos sobre el lenguaje, imprescindibles para la producción y comprensión textual (Ciapusio, 2006; Otañi y Silvestri, 2008; Cucatto, 2007). Es decir, con la gramática como «metalenguaje formal» o «caja de herramientas» aplicables para aceitar los mecanismos de producción textual, los alumnos acceden a la posibilidad de monitorear su propia producción y a través de la reflexión metalingüística, desautomatizar los procesos de escritura¹⁰. Por lo tanto, según Otañi y Silvestri (2008):

[...] la posibilidad de revisar problemas de selección léxica y estructuras sintácticas, y de corregir formalmente los textos propios exige el análisis y dominio de la gramática. Lo mismo puede decirse para la posibilidad de aplicar estrategias de comprensión lectora tales como: recuperación de la estructura de oraciones largas, análisis morfológico de palabras desconocidas, identificación del significado del léxico formal, etc. (p. 452).

Es necesario repensar y reutilizar la gramática. Impulsar una renovación que tenga como eje sus aplicaciones para mejorar las prácticas de escritura. En palabras de Zayas, para que el aprendizaje de conocimientos gramaticales sea significativo, la reflexión gramatical debe formar parte, en la secuencia didáctica, de las actividades de comprensión y producción de textos (Zayas, 1993, 1999).

¹⁰ Desautomatizar los procesos de escritura significa reflexionar sobre los distintos aspectos del proceso de escritura y sobre los distintos niveles de la formulación textual.

No obstante, para que la reflexión metalingüística durante la textualización sea posible es requisito indispensable que los estudiantes posean previamente, conocimientos sobre este campo. Esto significa que no se puede reflexionar sobre los fenómenos que surgen en el momento de la escritura sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos que permitan, frente a un caso concreto que se presenta, identificarlo, analizarlo, evaluarlo, corregirlo, etc. (Otañi y Gaspar, 2006; Otañi y Silvestri, 2008; Cucatto, 2007). Si seguimos con este razonamiento, podemos deducir que, por un lado, las posibilidades de reflexión de los estudiantes son directamente proporcionales a los saberes gramaticales que poseen sobre su lengua materna y por el otro, la ampliación y el enriquecimiento del conocimiento gramatical redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa de los estudiantes (Ciapuscio, 2006; Otañi y Silvestri, 2008). Por lo tanto, para componer y corregir formalmente los textos, los estudiantes deben disponer de un dominio consciente de los conocimientos gramaticales y, para ello, es requisito indispensable que en algún nivel del sistema educativo hayan experimentado una enseñanza explícita y reflexiva de la gramática.

En esta instancia corresponde establecer la siguiente reflexión: los cuestionamientos no deben direccionarse hacia la enseñanza de contenidos gramaticales, sino hacia las metodologías que se han implementado para su enseñanza. En este sentido, el problema no radica en el hecho de enseñar o no gramática sino en delimitar el tipo de gramática, el cuándo y el cómo enseñarla, es decir, en delimitar la relación que se establece entre la actividad comunicativa, la actividad metalingüística implícita de los hablantes y las explicaciones gramaticales, así como el grado de explicitación de la información gramatical (González Nieto, 2001; Fernández, 1987). En suma, el debate pendiente se concentra en la discusión respecto de las metodologías que adoptaremos para reinsertar la gramática en las aulas de todo el sistema de escolarización en concordancia con: a) la edad de los aprendices, b) sus saberes previos, c) su zona de desarrollo próximo¹¹ (Vigotsky, 1995) y d) los saberes disciplinares propuestos para cada etapa.

Y aquí, la investigación en el área se encuentra con el verdadero desafío: reflexionar acerca de cuáles serían los saberes gramaticales válidos y

¹¹ Según Alex Kozulin, en el prólogo que realiza en *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky utilizó el término *zo-ped* para referirse al “lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal encuentro, la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica. La profundidad de *zo-ped* varía, reflejando las capacidades respectivas de los niños para apropiarse de las estructuras adultas (1995, p. 25).

significativos a aprender o recuperar para mejorar y ampliar tanto la competencia comunicativa como la capacidad de reflexión metalingüística de los alumnos.

6. Conclusiones

Como hemos observado, las respuestas de los estudiantes son la mejor herramienta para echar luz sobre el hoy todavía oscuro ámbito de la enseñanza de la gramática en las aulas. Son ellos mismos los que se quejan de la ausencia de la enseñanza de contenidos gramaticales o de la superficialidad de las metodologías implementadas. Además, son ellos los que consideran que la gramática es importante porque es útil para mejorar los conocimientos sobre la lengua y porque sirve como herramienta para mejorar la escritura.

En este contexto, Anna Camps (2008) comenta que se ha investigado y producido mucho material sobre la comprensión y la producción textual, sobre todo, en lo referido a los textos, los géneros discursivos, los procesos de comprensión y producción de textos, la clasificación de las tipologías textuales, entre otros. Sin embargo, advierte que:

[...] no ha ocurrido lo mismo en un aspecto que, en general, aparece en todas las propuestas curriculares, y sobre el cual se ha investigado poco. Se afirma que para avanzar en el conocimiento de las lenguas, en especial de sus usos orales formales y en los usos escritos y también de las lenguas extranjeras es necesario que los alumnos tengan instrumentos y conocimientos para reflexionar sobre ellas, entendiendo que una parte importante de estos conocimientos se refieren a lo que habitualmente denominamos gramática: principalmente morfología, sintaxis y gramática del texto y del discurso (p. 14).

Esta advertencia reposiciona nuestras inquietudes relacionadas con la enseñanza y la significatividad de los contenidos gramaticales y las reubica como parámetros de investigación válidos en un campo de estudio productivo y en construcción respecto de la enseñanza de la gramática y sus vínculos con los procesos de comprensión y producción escrita.

Al respecto, el reto y la meta consiste en formar a los alumnos como «ciudadanos» de la cultura escrita y el desafío consiste en que la escritura y junto con ella, la gramática, se constituyan en un objeto de enseñanza. Dentro del desafío también se incluye el descubrimiento y la utilización de la escritura y la gramática como instrumentos de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento. Esto se debe a que el dominio consciente de estas prácticas promueve el desarrollo cognitivo de los aprendices y desempeña un papel significativo en la consolidación del pensamiento abstracto (Vigotsky, 1995; Otañi y Silvestri, 2008; Ciapuscio, 2006; Cucatto, 2007).

De todo lo dicho anteriormente se desprende una reflexión obligatoria: el docente de lengua debe saber gramática, es decir, dominar el conocimiento disciplinar. Según Sonsoles Fernández, es tarea ineludible del profesor de lengua, aparte de conocer y conectar con sus alumnos, poseer una formación sólida sobre el funcionamiento de la lengua, comprender las diferentes teorías gramaticales y sus distintos puntos de vista o campos de trabajo, estar en posesión de unos principios lingüísticos claros, fruto de la lingüística contemporánea y poder plantear un análisis de la lengua sistemático, coherente, creativo y productivo (1987, p. 78). Además, para de Josse de Kock, los que estudian una lengua con el propósito de enseñarla constituyen una minoría con respecto a la masa de los que aprenden. De ellos depende la enseñanza de la lengua en una nación, con las repercusiones culturales y económicas que ello implica (2000, p. 53).

En suma, para cumplir con la deuda pendiente que manifiestan los alumnos, es condición indispensable que el maestro o profesor de lengua posea, en primer lugar, una sólida formación disciplinar respecto del funcionamiento del sistema de la lengua, las distintas teorías o modelos de referencia y sus posibilidades de utilización en el aula. En segundo lugar, debe demostrar capacidad de transposición didáctica (Chevallard, 1998) aspecto que incluye dos ámbitos: a) el dominio en el pasaje y la transformación del saber científico en el saber escolar¹² y b) la selección tanto de los contenidos pertinentes como de la metodología adecuada para cada grupo clase en función de sus características particulares, sus saberes previos y la zona de desarrollo próximo que han alcanzado. En tercer lugar debe disponer de solidez para elaborar técnicas y dispositivos didácticos para transmitir esos conocimientos a los alumnos de manera significativa y, por último, consciencia de que el objetivo de la enseñanza de la gramática no es que el alumno sea un lingüista adscripto a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que pueda desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita.

Con respecto a futuras proyecciones de nuestra investigación se tendrá como propósito primordial establecer una muestra más amplia en pos de otorgar mayor representatividad a los próximos estudios que se deriven de esta primera aproximación de corte experimental. En tal sentido, se revisará y reformulará la encuesta en función de los nuevos objetivos y se ampliará su implementación a las distintas escuelas secundarias de Santa Rosa. Otra arista que nos proponemos

¹² El saber científico es el saber producido por los científicos en los ámbitos académicos. El saber enseñar es, en principio, el saber seleccionado por especialistas en la enseñanza, quienes, en los momentos de reformas educativas, eligen aquellos que consideran relevantes para la escuela. Por último, el saber enseñando es el que efectivamente producen los docentes en las aulas y transmiten a sus alumnos” (Gaspar y Otañi, 2006, p. 95).

investigar y que involucrará la confección de encuestas a docentes se relaciona con el relevamiento de datos respecto de las concepciones que docentes y alumnos poseen respecto de la gramática: qué consideran como tal, su grado de importancia, la validez de su enseñanza y su aprendizaje, qué aspectos se consideran significativos, su rol en el nivel medio, las metodologías de enseñanza y los contenidos gramaticales enseñados/aprendidos.

Bibliografía

- Arnoux, E. (1996). Contenidos básicos comunes en el área de lengua. En *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 32-74). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Burnard, P. (2004). Writing a qualitative research report. *Accident and Emergency Nursing*, 12, 176-181.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- , (2008). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En R. Bein, G. Ciapuscio et al (coords.). *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: EUDEBA.
- Cucatto, A. (junio, 2007). *Hacia una definición de la Gramática Pedagógica. Aportes de la Lingüística Cognitiva para la enseñanza del Español*. Conferencia Plenaria dictada en las Cuartas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística: El rol de la Lingüística en la interpretación de un mundo globalizado, Concordia, Argentina.
- De Kock, J. (2000). La enseñanza de la gramática. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 51-67). Barcelona: Ariel, 2000.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Argentina: Edicial.
- , (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el aula*, 4, 7-28.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas- Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.

- Gaspar, M. y Otañi, L. (2006). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-122). Argentina: Manantial.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
- Lomas, Osoro, C. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, S. (1993). *Gramática textual*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Silvestri, Adriana y Otañi, L. (2008). Conocimientos gramaticales, desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas. En M. Malvestitti y R. Bein (coords.). *Homenaje a Ana Gerzenstein* (pp. 443-454). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En M. García (ed.). *Enseñament de Lengües i Plurilingüisme* (pp. 83-91). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas (comp.). *Un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). España: Paidós.

Apéndice A: Modelo del cuestionario aplicado a los estudiantes

Departamento de Letras

Asignatura: Gramática I

Alumno: Recursante.....

Ingresante.....

Sexo.....

Edad.....

Escuela de egreso (indicar localidad).....

Fecha:

Responda las siguientes preguntas en hoja aparte:

1-¿Qué entiende por gramática?

2-¿En qué nivel de su escolaridad vio contenidos relacionados con gramática?

3-¿Cuáles?

4-¿Considera que esos contenidos le fueron útiles? ¿Para qué?