

Enseñanza de la gramática en escuelas secundarias argentinas: aportes desde una revisión bibliográfica

*Teaching Grammar in Argentine Secondary Schools: Contributions
From a Bibliographic Review*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.026>

María de los Ángeles Corradi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas,
Argentina

mdacorradi@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1502-4166>

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Autónoma de Entre Ríos,
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales,
Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales,
Argentina

mbtaboada@conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>

Resumen

El trabajo presenta una revisión bibliográfica acerca de la investigación sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua materna en escuelas secundarias argentinas, en un período comprendido entre los años 2010 y 2024. La revisión ha estado guiada fundamentalmente por dos focos de interés: las prácticas áulicas de docentes que se desempeñan en el nivel medio y la formación docente que han recibido en relación con la enseñanza de la gramática. Con esa finalidad recurrimos a repositorios digitales de acceso abierto y a bases de datos científicas. Realizamos una búsqueda exhaustiva estableciendo criterios de selección que nos permitieron

construir un corpus de análisis de 37 textos, entre los que se incluyen artículos de investigación, presentaciones en eventos científicos, libros, capítulos de libro, tesis, entre otros. Como resultado de nuestras indagaciones pudimos agrupar las investigaciones encontradas en torno a cuatro ejes: investigaciones que describen un estado de situación, investigaciones que defienden las virtudes de un modelo, investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales y, por último, investigaciones que incorporan como objeto de interés la formación y prácticas docentes. En cada una de ellas se confirma el carácter atribulado de la relación entre gramática y escuela debido a la cantidad de antinomias que la atraviesan. Estas tensiones ponen de relieve la necesidad de construir acuerdos que fortalezcan, por un lado, la formación inicial de docentes en el área y, por otro, el trabajo real con la gramática en y desde las escuelas.

Palabras clave: gramática, enseñanza, escuela secundaria

Abstract

This paper presents a literature review on research regarding the teaching of Spanish grammar as a native language in Argentine secondary schools, covering the period from 2010 to 2024. The review has been primarily guided by two areas of interest: the classroom practices of teachers working at the secondary level and the teacher training they have received in relation to grammar teaching. To this end, we consulted open-access digital repositories and scientific databases. We conducted a thorough search, establishing selection criteria that allowed us to build an analysis corpus of 37 texts, including research articles, presentations at scientific events, books, book chapters, theses, among others. As a result of our investigation, we grouped the findings into four main areas: studies that describe the current situation, studies that defend the merits of a particular model, studies that propose a syncretism of grammatical paradigms, and finally, studies that focus on teacher training and practices. In each of these areas, the troubled nature of the relationship between grammar and school is confirmed, due to the numerous antinomies that permeate it. These tensions highlight the need to establish agreements that strengthen, on one hand, initial teacher training in the field, and on the other, the actual work with grammar in and from schools.

Keywords: grammar, teaching, secondary school

Introducción

Han pasado más de veinte años desde que Otañi y Gaspar (2001) describieron la relación entre gramática y escuela en los términos de un romance atribulado con motivo de la irrupción del enfoque comunicativo-

funcional en la enseñanza de la lengua, a partir de la Reforma Educativa de 1994. Ahora bien, ¿cómo continuó esa historia luego de que la aplicación de dicho enfoque, cuyo propósito apuntaba al desarrollo de la competencia comunicativa (Cassany *et al.*, 1994; Cassany, 1999; Mendoza Fillola *et al.*, 1996; Lomas & Osoro, 1996), no produjera los resultados esperados (Otañi & Gaspar, 2001 y 2005; Otañi, 2008)?

Este enfoque teórico “que optó por una gramática comunicativa genérica y vaga” (Supisiche, 2014, p. 13), sin un abordaje de medios concretos, no logró cuajar en un modelo eficaz para la enseñanza ni pudo resolver exitosamente su relación con la gramática. En algunos casos, los contenidos gramaticales fueron eliminados de la currícula porque se creía que la única manera posible de enseñar gramática era la propuesta por el estructuralismo. De este modo, la gramática se convirtió en un conocimiento ocasional, reservado para la instancia de revisión del texto escrito, o quedó escindida de la enseñanza del texto al ser ubicada por los manuales en apéndices o apartados que propusieron un trabajo descontextualizado sobre estos saberes (Otañi & Gaspar, 2001 y 2005; Otañi, 2008; Supisiche, 2014; Natale *et al.*, 2020).

A partir de esta constatación, desde el año 2010 en adelante comenzaron a producirse en nuestro país un conjunto de investigaciones que tienen en común el interés por abordar la relación compleja entre la gramática y su enseñanza con cimientos en la noción de *gramática pedagógica* (Castellà Lidon, 1994; Zayas, 1994, 1997, 2006 y 2011), es decir: una gramática que no esté supeditada a una sola teoría lingüística y cuyo propósito esté orientado al uso de la lengua, que no sea concebida como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar un objetivo mayor que es el desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita.

El presente trabajo tiene como propósito realizar una revisión bibliográfica acerca de la investigación sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua materna en las escuelas secundarias argentinas, en un

período comprendido entre los años 2010 y 2024. Contemplamos, además, al menos dos focos de interés para la realización de esta revisión: las prácticas áulicas de docentes que se desempeñan en el nivel medio y la formación docente que han recibido en relación con la enseñanza de la gramática.

Para tal fin, presentaremos inicialmente algunas decisiones metodológicas asumidas para este artículo, compartiremos posteriormente un acercamiento a los trabajos revisados, a modo de cartografía de producciones en el campo de estudio, y propondremos unas reflexiones finales como conclusiones del recorrido planteado.

Metodología

Para la construcción de esta aproximación a las investigaciones realizadas en la temática, recurrimos a repositorios digitales de acceso abierto y también consultamos las siguientes bases de datos: *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Eric*, *Scopus*, *Education Source*, *Science Direct*, *Academic Search Complete*. Los descriptores que introdujimos en las búsquedas fueron los siguientes: “enseñanza de la gramática”, “aprendizaje de la gramática” y “didáctica de la gramática”.

Ante los resultados obtenidos, aplicamos una serie de criterios de selección para la conformación del corpus de materiales efectivamente analizados, en función de los objetivos de esta revisión. Así, en primer lugar, focalizamos la atención en investigaciones llevadas a cabo en y desde instituciones argentinas, lo que implicó dejar por fuera de este recorte a las que provenían de otros países. En segundo lugar, decidimos trabajar sobre investigaciones que se ocupaban de la enseñanza de la gramática del español como lengua materna y no como lengua segunda o extranjera. En tercer lugar, procuramos que las investigaciones abordaran la presencia de la gramática en el nivel medio, lo que implicaba excluir aquellas que ponían el foco en otros niveles educativos, como primario o superior. En cuarto lugar, acotamos la selección a los trabajos que se concentraban en la

enseñanza de la gramática como contenido específico y no en el trabajo sobre la lengua española en general, aunque no desconocemos que parte de la producción en el campo de la enseñanza de la gramática pasa por trabajos que toman como objeto de estudio las prácticas de enseñanza y/o aprendizaje en espacios de Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2019). En quinto lugar, priorizamos aquellos antecedentes que abordaban la enseñanza de la gramática de manera general, sin centrarse en contenidos gramaticales específicos, como los tiempos verbales, la sintaxis oracional, entre otros. Finalmente, optamos por dejar fuera de esta revisión aquellas investigaciones exclusivamente centradas en el análisis de libros de textos y del currículum prescripto.

Tal como explicitábamos, decidimos ubicar el rango de búsqueda entre los años 2010 y 2024, con la intención de conformar un corpus extenso y actualizado sobre la investigación vinculada a la enseñanza de la gramática en escuelas secundarias argentinas. Para la conformación del corpus priorizamos artículos de investigación, pero también decidimos incorporar otros formatos como presentaciones en eventos científicos, libros, capítulos de libros y tesis de posgrado.

Cabe indicar que decidimos incluir también en el corpus de análisis dos textos que se encuentran fuera del recorte temporal señalado, dado que fueron publicados en 2008 y 2009, respectivamente. Optamos por no excluirlos del corpus debido a que constituyen las únicas fuentes localizadas que exploran los aportes de la Gramática Sistémico-Funcional para la enseñanza del español como lengua materna.

La **tabla 1** permite visualizar los 37 textos seleccionados, en un orden cronológico inverso. En la misma se detallan autores, año de publicación y objetivos.

Tabla 1. Trabajos seleccionados para su revisión

Nº	Autor/es/as y año	Formato	Objetivo/s del trabajo
1.	Tapia, 2024	Artículo	Analizar consignas formuladas para la práctica docente en nivel secundario a fin de determinar si es posible convertirlas en estrategias que estimulen la reflexión metalingüística en el estudiantado.
2.	Arias, Cvejano, Grisolia, Malalel, Mare, Ramundo y Zidarich, 2023	Artículo	Dar a conocer la perspectiva de especialistas en distintas lenguas (lengua de señas argentina, wichí, español e inglés) acerca de cinco cuestiones referidas a la enseñanza de la gramática: desafíos, estrategias, material didáctico, enfoque teórico y necesidad de su enseñanza.
3.	Defagó, 2022	Libro	Argumentar respecto de la pertinencia de la Gramática Generativa como teoría de base para desarrollar una gramática pedagógica. Esto con el fin último de contribuir al desarrollo de recursos metalingüísticos y metacognitivos en el estudiantado.
4.	Defagó, 2021	Capítulo de libro	Presentar lineamientos generales a ser tenidos en cuenta al desarrollar una propuesta de abordaje de la enseñanza de la lengua a partir de los aportes de dos modelos teóricos: el de Annette Karmiloff-Smith, llamado Redescripción Representacional (RR), y el de la Gramática Generativa (GG) de Noam Chomsky.
5.	Supisiche y Defagó, 2021	Libro	Presentar los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Villa María con el objetivo de fortalecer la formación y las prácticas docentes en gramática desde una perspectiva que plantea la complementariedad entre diferentes modelos teóricos.

6.	Tapia, 2021	Presentación en congreso	Considerar una propuesta metodológica que oriente y organice la enseñanza de textos en géneros para la formación docente inicial de profesores de español como lengua materna en Argentina.
7.	Mare, 2020 ¹	Artículo	Defender el abordaje de la sintaxis desde una perspectiva formal y a partir del empleo de un metalenguaje adecuado que promueva la reflexión gramatical y convierta la clase de lengua en un laboratorio científico, en lugar de ser un espacio para la reproducción de normas lingüísticas.
8.	Gagliardi, 2020	Capítulo de libro	Realizar una propuesta metodológica para el trabajo en el aula denominada gramática escolar a fin de atender a las necesidades del docente al momento de encarar el trabajo en el aula y brindar a los investigadores algunas consideraciones que permitan ampliar la mirada sobre las posibles relaciones entre el conocimiento disciplinar-científico y los contextos de enseñanza.
9.	Martínez y Monteserin, 2019	Artículo	Presentar posibles implicancias pedagógicas de la concepción innatista para la enseñanza de gramática en la clase de lengua. Reflexionar acerca de las nociones de gramaticalidad, corrección y adecuación y la manera en que estas pueden materializarse en una práctica pedagógica que permita explorar los mecanismos productivos de la lengua a través de tareas de análisis, comparación y generalización.
10.	Arias, 2019	Artículo	Proponer el abordaje de la enseñanza de las lenguas en general y de la gramática en particular desde una perspectiva artística, regulativa e indagadora, siguiendo el análisis de Bosque (2017), que propicie el pasaje de un modelo educativo conductista a uno generativo y constructivista, y fomente la creatividad de los estudiantes.

¹ Desde un enfoque generativo, que es el que asume la autora, las nociones de gramática y sintaxis con frecuencia se utilizan de manera equivalente.

11.	Ferrari, Giammatteo y Ribas Seix, 2019	Capítulo de libro	Presentar una serie de trabajos que se basan en el supuesto de que la enseñanza de la gramática puede contribuir a la reflexión crítica sobre la lengua y demostrar que la reflexión metalingüística favorece las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes.
12.	Avellana y Kornfeld, 2019 ²	Artículo	Sistematizar la propuesta didáctica desarrollada desde 2010 en la cátedra A de Gramática de la carrera de Letras (FFyL, UBA), que tiene por principal objetivo brindar a los ingresantes un conocimiento sistemático sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática y transmitir una perspectiva que entrelaza fructíferamente la gramática con la sociolingüística.
13.	Funes, Poggio y Romero, 2017	Presentación en Jornadas	Discutir algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura integradas, que fueron formuladas en base al modelo gramatical del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP).
14.	Borzi, 2017	Capítulo de libro	Dar cuenta del modo como el enfoque cognitivo prototípico que se implementa en la cátedra de Gramática C de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires resulta operativo para la articulación de la gramática y el discurso.
15.	Giammatteo, 2017	Capítulo de libro	Dar cuenta del modo como el enfoque léxico-gramatical que se implementa en la cátedra de Gramática B de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires permite describir y explicar los fenómenos del español y vincularlos con la enseñanza de la lengua en distintos niveles educativos.

² Aunque esta investigación, así como las que marcaremos como 11 y 13, ponen el foco en la enseñanza de la gramática en el nivel superior, consideramos que es importante tenerla en cuenta porque aporta información valiosa acerca de la formación docente en gramática.

16.	Gagliardi, 2017	Presentación en Jornadas	Abordar algunos principios organizadores para el trabajo docente que permitan abordar los contenidos gramaticales a partir de las escrituras que circulan dentro del aula con la finalidad de indagar en los efectos de sentido vehiculados por las elecciones gramaticales de los escritores.
17.	Giammatteo, 2016	Conferencia	Presentar las virtudes del enfoque léxico-gramatical para abordar la enseñanza de la gramática y conducir a los estudiantes a una reflexión metalingüística que les permita sistematizar los conocimientos adquiridos y hacer un uso consciente de ellos.
18.	Di Vincenzo, Palermo, Podetti y Rovatti, 2016	Presentación en jornadas	Analizar problemas de escritura de los estudiantes desde una perspectiva sintáctica, esbozar el tipo de gramática que se considera productiva para la enseñanza de la escritura y presentar ejemplos de la ejercitación elaborada desde ese marco teórico.
19.	Di Tullio, 2016	Artículo	Realizar una defensa de la necesidad de elaborar una nueva gramática pedagógica que permita desarrollar la competencia gramatical como componente ineludible de la más general competencia comunicativa (Hymes).
20.	Funes y Poggio, 2015	Artículo	Demostrar que el Enfoque Cognitivo Prototípico permite la conciliación de gramática y discurso y, por lo tanto, constituye un paradigma que conduce a mejores resultados que otros en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
21.	Albano y Ghio, 2015	Ponencia / Presentación en evento científico	Contribuir con una síntesis que permita superar la dicotomía que aqueja a los docentes entre enseñar gramática, en los términos definidos por el estructuralismo, o enseñar discurso desde la propuesta del enfoque comunicativo.

22.	Delicia, 2015	Artículo	Explorar la asociación entre la complejidad sintáctica de argumentaciones producidas por estudiantes de nivel medio y la orientación en la enseñanza de la lengua que adoptan las escuelas a las que ellos asisten.
23.	Tapia y Riestra, 2014	Artículo	Estudiar documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes de Lengua de la escuela secundaria acerca de su propio trabajo a partir del instrumento metodológico de análisis del trabajo docente que pertenece al interaccionismo socio-discursivo.
24.	Supisiche, 2014	Tesis de posgrado	Formular una gramática destinada a la enseñanza, una Gramática Significativa como Herramienta (GSH), producto de la selección de contenidos gramaticales de una/s teoría/s de entrada y adopciones referidas a lineamientos metodológicos y de corpus de trabajo.
25.	Giammatteo, 2013	Artículo	Mostrar que un enfoque léxico-gramatical, que tenga como punto de partida al léxico, permite avanzar desde las estructuras hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.
26.	Guevara, 2013	Capítulo de libro	Rastrear y plantear los mecanismos que, presentes en la Teoría de Principios y Parámetros (Chomsky), permiten proponer un modelo de análisis que por su arraigo en la intuición de hablante resulta accesible a individuos en edad escolar.
27.	Gaiser, 2013	Artículo	Indagar sobre el rol que ocupa la enseñanza de contenidos gramaticales del español en el sistema educativo argentino a partir de una encuesta realizada a 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.

28. C	Carrió, 2013	Artículo	Revisar problemas concretos que surgen en la última etapa de la carrera del Profesorado de letras y que impactan directamente en la práctica docente y, posteriormente, en el ejercicio de la profesión, vinculado con la articulación entre los contenidos disciplinares y los pedagógicos, específicamente los que tienen que ver con la enseñanza de la lengua y de la gramática.
29.	Tapia y Goicoechea Ganoa, 2012	Artículo	Estudiar cómo se aborda la articulación entre el lenguaje como una práctica y el sistema gramatical de la lengua materna en los niveles medio y superior, a partir de la implementación de grupos de discusiones focalizadas.
30.	Giammatteo y Albano, 2012	Presentación en congreso	Impulsar un enfoque centrado en la palabra, como unidad esencial de la lengua que vincula los distintos componentes de la estructura lingüística, pone en relación el sistema lingüístico con el conocimiento de mundo, facilita el aprendizaje y habilita la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el estudio de la gramática.
31.	Bravo, 2012	Capítulo de libro	Explorar algunas conexiones de la gramática con el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.
32.	Supisiche, 2011	Presentación en jornada	Distinguir, en función de los destinatarios de formación gramatical, dos tipos de Gramáticas: unas Gramáticas Teóricas y Empíricas Generales (GTEG) y una Gramática como Herramienta (GH) que será el resultado de la selección de conceptos teóricos y metodológicos de las propuestas gramaticales mencionadas en primer lugar.
33.	Cuesta, 2011	Tesis doctoral	Desarrollar los fundamentos para la implementación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.

34.	Ciapuscio, 2011	Conferencia	Argumentar en contra de las falsas dicotomías a que ha sido sometida la enseñanza gramatical y proponer unos lineamientos y criterios para la enseñanza de la gramática y de la lengua en la escuela ("propuesta holística e integral").
35.	Riestra, 2010	Artículo	Dar cuenta del devenir de la gramática a partir del advenimiento de los "enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua" que presentan los contenidos discursivo-textuales escindidos de los contenidos gramaticales o se reducen al estudio de tipologías textuales.
36.	Vian, Anglada, Moyano y Romero, 2009	Artículo	Presentar algunas reflexiones de la gramática sistémico-funcional en el campo de la enseñanza de las lenguas.
37. 0	Gaiser, 2008	Artículo	Aplicar las herramientas de análisis propuestas desde la Gramática Funcional para el análisis de textos.

Hacia una cartografía del romance: un recorrido por las propuestas revisadas

Consideramos que las investigaciones seleccionadas pueden agruparse en al menos cuatro ejes diferentes para su posterior análisis:

1. Aquellas que realizan un diagnóstico del estado de situación respecto de la enseñanza de la gramática en las escuelas secundarias de nuestro país.
2. Las que avanzan en la resolución del conflicto, ponen el foco en defender las virtudes de un paradigma teórico y ejemplifican las utilidades de su aplicación con la enseñanza de algún contenido específico.

3. Las que avanzan en la resolución del conflicto proponiendo una práctica docente sincrética, que integre los aportes de diferentes teorías de entrada³.
4. Las que incorporan como objeto de interés la formación y las prácticas docentes.

La localización de los diferentes trabajos en los ejes propuestos puede observarse en la **tabla 2**.

Tabla 2. Localización de los trabajos seleccionados en los ejes propuestos

Ejes	Cantidad de Fuentes	Fuentes incluidas
Investigaciones que describen un estado de situación	6	Riestra, 2010 Ciapuscio, 2011 Bravo, 2012 Gaiser, 2013 Albano y Ghio, 2015 Di Tulio, 2016
Investigaciones que defienden las virtudes de un modelo	16	Gaiser, 2008 Vian, Anglada, Moyano y Romero, 2009 Giammatteo y Albano, 2012 Guevara, 2013 Giammatteo, 2013 Funes y Poggio, 2015 Giammatteo, 2016 Giammatteo, 2017 Borzi, 2017 Funes, Poggio y Romero, 2017 Arias, 2019 Avellana y Kornfeld, 2019 Martínez y Monteserin, 2019 Mare, 2020 Defagó, 2021 Defagó, 2022

³ Cuando hablamos de teorías de entrada nos referimos a gramáticas teóricas o paradigmas disciplinares que necesitan ser objeto de transposición didáctica para la definición de objetos de enseñanza y aprendizaje.

Investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales	7	Supisiche, 2011 Supisiche, 2014 Di Vincenzo, 2016 Ferrari, 2019 Gagliardi, 2020 Tapia, 2021 Supisiche y Defagó, 2021
Investigaciones que incorporan como objeto de interés la formación y prácticas docentes	8	Cuesta, 2011 Tapia y Goicoechea Ganoa, 2012 Carrió, 2013 Tapia y Riestra, 2014 Delicia, 2015 Gagliardi, 2017 Arias, 2023 Tapia, 2024

Abordaremos a continuación cada uno de esos ejes en forma independiente.

Investigaciones que describen un estado de situación

Los artículos que incluimos en este apartado nos permiten reconstruir el devenir de la enseñanza de la gramática en escuelas argentinas a través del tiempo. En la primera mitad del siglo XX, en lo que podríamos nombrar como etapa tradicional o pre-estructuralista (Gaiser, 2013), la gramática tenía un fin práctico que se reducía a su función normativa. Su propósito era la corrección comunicativa, a lo cual subyacía una concepción de la lengua vinculada a un "deber ser". Para esta perspectiva pre-teórica la unidad de análisis era la palabra, ya que todavía no existía la conciencia de una sistematicidad en el lenguaje, y el acento estaba puesto en el significado. Los fenómenos de la lengua se explicaban en función de parámetros externos a ella y se carecía tanto de un método autónomo como de una delimitación metodológica precisa que acotara el ámbito de estudio al lenguaje, como facultad humana, o a la lengua en tanto manifestación histórica de esa capacidad. Enseñar gramática equivalía a

“enseñar el arte de hablar y escribir correctamente” (Di Tulio, 2016, p. 6), lo que ponía a la reflexión gramatical al servicio de la lengua estándar, es decir, de aquella variedad lingüística prestigiada por una comunidad.

Entre los años 60 y 70, el paradigma estructuralista ocupa el centro de la escena (Gaiser, 2013). Su irrupción, tanto en el ámbito científico como educativo, constituyó una verdadera revolución epistemológica e implicó una ruptura con la tradición gramatical precedente. A finales del siglo XIX y principios del XX, Saussure supo interpretar el clima ideológico de la época y convirtió a la reflexión sobre el lenguaje en una disciplina científica con su propio objeto de estudio y una metodología autónoma. Dotó a la disciplina lingüística de una actitud inmanente que consistía en estudiar la lengua en y por sí misma, sin echar mano de los aportes que provenían de otros campos del saber. En el ámbito metodológico, esa actitud científica se tradujo en la aplicación de un método descriptivo y explicativo que tenía como objetivo el conocimiento de la estructura de la lengua, entendida como el resultado de la suma entre las unidades que conforman ese todo y las relaciones que contraen entre ellas. La oración desplazó a la palabra como unidad de análisis y la sintaxis se convirtió en la disciplina estelar.

En el ámbito de la enseñanza, este espíritu científicista tuvo una acogida sin precedentes. El estructuralismo se convirtió en el paradigma que dominó durante décadas la enseñanza de la gramática en la escuela y, con él, el ejercicio de la reflexión gramatical quedó reducido al análisis sintáctico, por lo que experimentó un profundo sobredimensionamiento durante todo este período. Los docentes enseñaban con mucha dedicación definiciones y categorías descriptivas sumamente abstractas y complejas motivados por la férrea convicción de que un mayor conocimiento de las unidades mínimas de la lengua y de sus relaciones conduciría automáticamente al desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita en los estudiantes. Sin embargo, el tiempo fue tornando cada vez más evidentes las limitaciones de este enfoque, que no dejaba espacio para la reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje y restaba importancia al conocimiento intuitivo que los alumnos poseían como hablantes nativos de la lengua.

A propósito del impacto que este enfoque tuvo en la enseñanza de la gramática en el nivel medio nos parece oportuno retomar las palabras textuales de Albano y Ghio (2015):

La desaprobación generalizada respecto del abordaje de la Gramática proviene de una triste etapa en la que se desnaturalizó su enseñanza, al convertirla en una actividad automática, sin sentido, basada en el análisis sintáctico de larguísimas oraciones que no conducía a ninguna reflexión sobre la infinita riqueza que encierra la lengua española. (p. 9)

En esa misma línea, Di Tulio (2016) afirma que: “la enseñanza de la lengua terminó por identificarse con la gramática y ésta, a su vez, con el análisis sintáctico. Al cuestionarse la eficacia pedagógica de éste, todo el campo de la enseñanza de la lengua resultó sospechoso” (pp. 6-7).

Posteriormente, en la década del 80 y con el retorno de la democracia en nuestro país, se registró una apertura hacia los últimos hallazgos teóricos que habían tenido lugar en materia lingüística en los Estados Unidos y Europa (Ciapuscio, 2011): hablamos fundamentalmente del desarrollo de paradigmas de investigación vinculados con la lengua en uso como la Pragmática, el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto, entre otros. Todas estas novedades se incorporaron al sistema de educación argentino en lo que genéricamente se dio a conocer como paradigma funcional-comunicativo (Gaiser, 2013), y se cristalizó en la reforma educativa de 1994 que dio lugar a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal, en el marco de la Ley Federal de Educación, sancionada y promulgada en abril de 1993.

Para llenar aquellos espacios que el paradigma estructuralista había dejado vacíos durante décadas, ingresó a la escuela con un ímpetu renovador el tan aclamado enfoque comunicativo-funcional, que asignaba a la enseñanza de la lengua una nueva finalidad: el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Este enfoque teórico, que se convirtió en la vedette de la década del noventa en todas las escuelas argentinas, no logró cuajar en un modelo eficaz para la enseñanza y tampoco pudo resolver exitosamente su relación con la gramática. Tal

como anticipábamos en la introducción de este trabajo, en algunos casos, se optó por eliminar la gramática del currículum porque no se concebía otro modo de enseñarla que no fuera a partir del análisis sintáctico. En otros, la gramática se transformó en un conocimiento subsidiario del que se echaba mano solo para diagnosticar o resolver problemas de redacción. La tercera alternativa consistió en un abordaje descontextualizado y periférico de los contenidos gramaticales, asociado incluso a un desplazamiento de contenidos gramaticales a las páginas finales de los libros de texto en circulación.

Al respecto, podemos citar a Riestra (2010):

la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el “uso comunicativo”, cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente⁴. Por esto, puede decirse que, desde los llamados “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua” ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado: en unos casos las propuestas didácticas presentan los contenidos discursivo-textuales escindidos de los contenidos gramaticales, en otros —la mayoría— se reducen a las “prácticas de lectura y escritura de textos”, con la referencia esquemática de los tipos textuales. La gramática ha desaparecido; cuando aparece, en algunas clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfo-sintaxis. (p. 191)

El punto de llegada de este recorrido histórico es la situación de dispersión teórica y metodológica en la que derivó el fracaso del enfoque comunicativo a la hora de pensar la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. Dispersión que se traduce en la vigencia de profundos dilemas o interrogantes que persisten hasta el presente: ¿cómo enseñar gramática?, ¿qué gramática enseñar?, ¿una gramática formal o funcional?, ¿una gramática oracional o textual?, ¿cómo superar la dicotomía entre gramática y discurso?, ¿es necesario un metalenguaje para enseñar gramática?...

⁴ En todos los casos, los subrayados en las citas son nuestros.

Los artículos que incluimos en este apartado plantean algunos de estos interrogantes como problemas de conocimiento y también coinciden en señalar la necesidad de superar ciertas antinomias que ofician de obstáculos para el progreso del saber que se produce en este campo. Comenzando por la antinomia gramática y discurso, una oposición que es imposible de sostener porque, como advierten varias autoras: “Frente a quienes pretenden enfrentar gramática y análisis del discurso, hay que reconocer el carácter de fundamento que ésta asume cuando se pretende hacer algo más que un análisis de contenido” (Di Tulio, 2016, p. 11).

En ese mismo sentido, Ciapusio (2011) afirma:

Los estudios fundacionales de la gramática del texto, entonces, no solo son temporalmente posteriores a la gramática oracional, sino que también lo son desde el punto de vista epistemológico. Surgieron por necesidades internas de la investigación gramatical y presuponen, por ende, los conocimientos adquiridos por la gramática oracional. Por lo tanto, la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella [...] no es posible practicar una gramática del texto sin partir de una sólida gramática de la oración. (p. 59)

Otra antinomia a la que se refieren las autoras es la que opone la enseñanza de una gramática funcional a la enseñanza de una gramática teórica. A propósito de este punto, coinciden en señalar que la responsabilidad del profesor de lengua no se reduce al desarrollo de la competencia comunicativa en general ni al de la escritura en particular, sino que también incluye la desafiante tarea de fomentar la reflexión metalingüística de los estudiantes con el propósito de que ellos logren descubrir por sí mismos el objeto que tenemos en la lengua, que alcancen un dominio consciente y explícito de las diferentes opciones que ofrece el sistema de la lengua y puedan valerse de él en distintas situaciones y contextos con el objetivo de lograr sus intenciones comunicativas, entender mejor a otros y ser mejor comprendidos. En palabras de Di Tulio (2016): “La libertad expresiva se realiza plenamente solo cuando es posible

la selección entre varias opciones, lo que permite el ajuste más adecuado entre la forma y el contenido” (p. 10).

A propósito de la reflexión metalingüística, las diferentes autoras consideran necesaria la enseñanza de un metalenguaje que permite nombrar esas conclusiones y abstracciones a las que se ha arribado a partir del trabajo con el lenguaje. Sin embargo, esto no significa que la gramática pedagógica deba adscribir a una única teoría de entrada o tenga que nutrirse exclusivamente de los aportes de un solo paradigma gramatical. Como señala Di Tulio (2016): “a diferencia de la gramática científica, esta gramática pedagógica puede incluso permitirse el eclecticismo” (p. 11).

A modo de consideración final de este eje nos parece oportuno referir, por su reiteración en los trabajos que agrupamos en este apartado, las múltiples y variadas exigencias que recaen sobre el rol docente a partir del estado de situación referido. Es decir, la constatación de que los desafíos que presenta la enseñanza de la gramática en el nivel medio conducen a la sobrecarga de funciones y responsabilidades que se atribuyen al profesor de lengua y literatura. También advertimos una demanda más o menos explícita al sistema formador, el cual debe oficiar de garante de una formación inicial sólida que se reclama como exigencia ineludible para el ejercicio del rol de docente de Lengua y Literatura.

Ciapuscio (2011) dirá al respecto:

el maestro de lengua [...] debe poseer una formación sólida, comprehensiva y actualizada de la gramática, de manera que esté en condiciones de dirigir, orientar y acompañar el descubrimiento, la reflexión y la sistematización de los conocimientos, a través el diálogo y la interacción con los chicos; debe estar en condiciones de plantear preguntas, objeciones y contraejemplos, debe poder explicar la lógica de la lengua. Por otra parte, debe ser un lector sensible y atento, de manera que esté en condiciones de seleccionar textos de calidad para sus clases, atractivos para el niño, y relevantes para su formación; debe poder transmitir el gusto y el placer por el entramado lingüístico, por los matices, los enigmas, los diferentes sentidos y la fantasía que el hecho lingüístico puede producir. Un maestro bien formado es sensible a las

producciones de los niños y posee un conocimiento gramatical que le permite orientar las reescrituras, proponer cambios y alternativas. (p. 66)

En esa misma línea, Gaiser (2013) sostiene:

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 escolar 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 conocimiento[sic] 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 adscrito a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que pueda desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita. (p. 17)

Investigaciones que defienden las virtudes de un modelo

En este segundo apartado se ubica el grupo más numeroso de artículos que recuperamos en nuestra revisión bibliográfica. Lo que todos estos tienen en común es que plantean la enseñanza de la gramática a partir de un único paradigma gramatical o teoría de entrada, porque consideran que este presenta virtudes sobresalientes que lo convierten en el metalenguaje más operativo para propiciar la reflexión sobre la lengua materna. Claro está, esto no significa que todos adscriban a la misma perspectiva teórica y, por ese motivo, hemos decidido reagruparlos en función del paradigma gramatical que los sustenta. De ahí que los trabajos incluidos en este apartado se encuentren organizados de acuerdo con las siguientes teorías de entrada: *Gramática generativa* (Guevara, 2013; Arias, 2019; Martínez & Monteserin, 2019; Mare, 2020; Defagó, 2021; Defagó, 2022), *Enfoque Cognitivo-Prototípico* (Funes & Poggio, 2015; Borzi, 2017; Funes, Poggio & Romero, 2017), *Propuesta léxico-gramatical* (Giammatteo & Albano, 2012;

Giammatteo, 2013; Giammatteo, 2015; Giammatteo, 2017), *Lingüística sistémico-funcional* (Gaiser, 2008; Vian *et al.*, 2009) y *Enfoque variacionista* (Avellana y Kornfeld, 2019).

Abordaremos estos agrupamientos de modo independiente.

1. Gramática generativa

Las investigaciones que conforman este grupo comparten una concepción innatista sobre el lenguaje, derivada de la gramática generativa de Chomsky, que lo concibe como un objeto natural y no como un acontecimiento cultural, como un conocimiento más que como un instrumento para la comunicación humana (Defagó, 2021). De acuerdo con el paradigma generativista, todos los seres humanos venimos dotados desde nuestro nacimiento con un dispositivo biológico para la adquisición del lenguaje. Esto explicaría que un niño de apenas cinco años emplee con destreza las estructuras oracionales de su lengua materna y pueda usarlas con creatividad, es decir, para producir mensajes nuevos. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es simplemente un medio de comunicación sino, principalmente, “una herramienta cognitiva” que interviene en la construcción del pensamiento y del conocimiento (Defagó, 2021, p. 179). Para los innatistas, los humanos somos seres racionales porque tenemos lenguaje y el lenguaje es la condición necesaria para que existan el pensamiento y el conocimiento.

Esa capacidad natural para adquirir la lengua de una cultura es lo que se denomina en este paradigma como “facultad del lenguaje” (Defagó, 2022, p. 65) y constituye una capacidad cognitiva de dominio específico. Otra denominación equivalente a la de facultad del lenguaje, en esta perspectiva, es la de “gramática universal” (Defagó, 2022, p. 68), entendida como “el conjunto de principios generales y relacionales con los que los seres humanos venimos dotados y que, en contacto con los estímulos lingüísticos, habilitan la adquisición de cualquier lengua del planeta” (Defagó, 2022, p. 68).

Otros conceptos esenciales en esta teoría de entrada son los de *competencia y actuación*: el primero, definido como “el conocimiento que los hablantes tienen de una lengua una vez adquirida” (conocimiento inconsciente), en tanto que la actuación “es la puesta en uso de ese conocimiento” (Defagó, 2022, p. 68). El interés de esta gramática consiste en analizar “aquella trama de relaciones básicas, que aplicada recursiva y jerárquicamente da cuenta de las infinitas combinatorias que pueden aparecer en los enunciados” (Defagó, 2022, p. 67). Ese conocimiento formal de la lengua materna se denomina *gramática mental*.

Esta perspectiva epistemológica involucra, claro está, consecuencias metodológicas para la enseñanza. Así, concebir al lenguaje como “conocimiento implícito” implica entender su enseñanza como un “proceso de explicitación” (Defagó, 2021, p. 181); supone indagar en los procesos cognitivos que subyacen a las manifestaciones lingüísticas, en lugar de reducir el análisis a sus manifestaciones superficiales en hechos comunicativos acabados. En este sentido, Defagó (2021) entiende la enseñanza de la lengua como: “un proceso continuo de re-descripción representacional. Este proceso consiste en hacer explícita la praxis (o el conocimiento implícito) y, a partir de ahí, reconceptualizar o redescubrir las representaciones lingüísticas en formatos cada vez más accesibles a la consciencia” (p. 183).

Otra de las implicancias metodológicas está vinculada con la delimitación de una unidad de análisis. Es preciso entender que una gramática pedagógica que adscribe como teoría de entrada al paradigma generativista tiene como objeto de enseñanza la gramática mental. Esto significa que:

(su) objetivo no es la descripción de la forma superficial que adoptan los enunciados lingüísticos, sino reflexionar sobre la gramática que subyace a las producciones lingüísticas, la gramática mental involucrada en el procesamiento del lenguaje, y ofrecer un diseño que guíe la explicación de su funcionamiento. (Defagó, 2022, p. 129)

De ahí que la unidad privilegiada de análisis no sean los discursos, los textos ni los enunciados sino la oración, entendida como “unidad comunicativa y representacional mínima de la lengua” (Defagó, 2022, p. 130).

Asimismo, los autores que adscriben a este paradigma entienden que la gramática generativa en sí misma es un dispositivo teórico demasiado complejo para llevarlo al aula sin que medie una transposición didáctica:

La densidad conceptual y el alto nivel de abstracción que caracterizan los análisis planteados por la GG dificulta esta tarea puesto que sus desarrollos están lejos de motivaciones educativas; a pesar de esto, la visión acerca del funcionamiento cognitivo del lenguaje que nos presenta aporta elementos claves para pensar la enseñanza de la gramática. (Defagó, 2022, p. 129)

Por lo tanto, aclaran que sus aportes son esenciales para la formación docente, pero no deben ser extrapolados al nivel medio. En ese sentido, lo que señalan es la importancia de fomentar en los estudiantes una perspectiva científica, indagadora, que tome como punto de partida el conocimiento intuitivo que los hablantes tienen acerca de su lengua materna y los impulse a experimentar, ponerlo a prueba, elaborar hipótesis y sacar conclusiones acerca de su funcionamiento. La aspiración es que la clase de lengua se convierta en un “laboratorio científico” (Mare, 2020, p. 221).

En palabras de Guevara (2013):

El estudiante se comportará en esta labor reflexiva como un pequeño lingüista que desanda las estructuras de la lengua. Este modo de operar con la lengua le permitirá, entonces, conocer y dominar su lengua siempre que necesite hacer de ella un instrumento comunicativo. (p. 100)

Otra de las potencialidades que los autores advierten en este enfoque es que fomenta el respeto por las variedades lingüísticas y coloca en un segundo plano el interés normativo por la corrección idiomática:

Entender que la lengua no es solo un elemento externo, sino que sus manifestaciones son el producto de un conocimiento internalizado lleva a redefinir sus manifestaciones concretas. Esto marca claramente la necesidad

de prescindir de su enseñanza de un modo instrumental o desde el prejuicio y la desvalorización. (Martínez & Monteserin, 2019, p. 9)

Si todas las lenguas y variedades lingüísticas son la manifestación cultural de una facultad innata, biológica, con la que los seres humanos nacemos, entonces ninguna de ellas puede ser mejor que otra. La que se convierte en la variedad estándar es aquella que por motivos de políticas lingüísticas goza de mayor prestigio, pero eso no significa que posea virtudes naturales que la hagan mejor. Esta constatación debería redundar en que ningún estudiante se sienta discriminado por la variedad de lengua que ha adquirido y también en que ninguna lengua o variedad resulte estigmatizada, porque sus propiedades formales son idénticas a las de las demás. Asimismo, se busca ampliar los horizontes de la enseñanza de la lengua hacia límites que van más allá de lo estrictamente normativo. La corrección como finalidad de la enseñanza es desplazada por la explicitación de los mecanismos productivos de la lengua a la que se arriba a partir de la reflexión consciente sobre el conocimiento intuitivo que los hablantes tienen de su lengua materna.

2. Enfoque cognitivo-prototípico

Las propuestas que se incluyen en este apartado pertenecen al equipo de investigación que inició en nuestro país la Dra. Claudia Borzi, fundadora de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCO), cuyo objetivo es enriquecer, formular y reformular la propuesta teórica del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). Entre las virtudes que las representantes de este paradigma teórico le atribuyen al modelo se destaca la siguiente:

favorece la integración de la gramática y del discurso en el desarrollo de las propuestas áulicas, ya que la concepción de gramática del ECP nos permite partir del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción. (Funes & Poggio, 2020, p. 145)

El ECP agrupa una serie de teorías que se complementan entre sí, como la Gramática Emergente del Discurso de Hopper y Thompson (1980), la

Gramática Cognitiva de Langacker (1987, 1991), la teoría de prototipos y de modelos cognitivos idealizados de Lakoff (1987), que surgen en la década del 60 en oposición a las teorías formales del lenguaje. A continuación, intentaremos dar cuenta de cuáles son los presupuestos básicos de este enfoque, presentados en los artículos consultados.

En relación con la facultad del lenguaje, desde el ECP se abandona la noción de modularidad del conocimiento lingüístico y se afirma que este forma parte integrante del conocimiento del mundo que tienen los hablantes (Funes & Poggio, 2017). Esto quiere decir que la representación del conocimiento lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, como puede ser la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora. De este modo, las categorías lingüísticas no son independientes ni distintas de otros mecanismos del pensamiento.

También se hace hincapié en el papel primordial que la función comunicativa tiene en la estructuración del lenguaje. Esto significa que lo esencial es la necesidad comunicativa de los hablantes y de allí se derivan las estructuras lingüísticas más exitosas a la hora de alcanzar esos objetivos (Funes & Poggio, 2021).

El signo lingüístico, que desde Saussure (1978) era concebido como una entidad biplánica y arbitraria, es definido por este enfoque como motivado (Lakoff, 1987) por la experiencia individual del hablante, por la necesidad colectiva de comunicarse y por la situación comunicativa. Aunque se asume que el signo tiene un significado invariable, a este se le suman múltiples significados contextuales, además de que cada hablante reconceptualiza el significado del signo.

La gramática no se plantea como un nivel independiente y formal, sino que las fronteras entre los niveles del análisis lingüístico se vuelven difusas. La reflexión gramatical incluye los niveles semántico y pragmático. Esto es así porque se parte de una concepción de la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988), lo cual significa que aquello que se gramaticaliza

o fija en el uso son las rutinas lingüísticas exitosas en el discurso de un grupo social determinado.

Este modo de comprender la disciplina se opone a las teorías formales, como el estructuralismo y el generativismo, que piensan en ella como un componente autónomo del sistema de la lengua, separado del discurso; un conjunto de reglas compartidas de manera uniforme por todos los hablantes. Para el ECP la gramática surge o emerge del discurso y se construye a partir de ciertos aspectos recurrentes del uso o tendencias lingüísticas exitosas. En palabras de Langacker (en Cuenca & Hilferty, 1999, p. 17) la gramática es “un conjunto de rutinas cognitivas que se constituyen, manifiestan y modifican por el uso lingüístico”.

Como afirman Funes y Poggio (2021):

no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto uniforme y común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de modo que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. (p. 146)

Para este paradigma, no tiene sentido trabajar con oraciones aisladas ni con datos que provienen de la intuición o de juicios individuales de gramaticalidad. Son los usos de las formas en contexto los que nos permiten establecer el valor de cada una de ellas, y no sus atributos intrínsecos. De ahí la necesidad de trabajar sobre corpus auténticos, discurso real y contextualizado, del que emergen las recurrencias que el lingüista busca para su sistematización (Funes & Poggio, 2021).

Finalmente, dado que la sintaxis se concibe como motivada por la semántica y la pragmática, para la enseñanza de la lengua se sugiere la aplicación de un método descendente (Funes & Poggio, 2021) que avance desde la intención comunicativa —pragmática— hacia los significados del signo lingüístico —semántica— para terminar en el mensaje —morfosintaxis—. La pragmática influye sobre los otros niveles de análisis a

modo de círculos concéntricos y por lo tanto siempre debemos partir de lo que el hablante quiere decir o hacer con su enunciado.

La aplicación de este enfoque metodológico implica ir desde el discurso hacia las formas, con la convicción de que el propio texto es el que selecciona o reclama para su interpretación el conocimiento de determinados contenidos gramaticales. De este modo se propicia la relación entre la reflexión gramatical y otros ámbitos del conocimiento, con la seguridad de que cuanto menos fragmentaria y más integrada sea la formación docente, mejores serán los resultados educativos que se obtengan. De ahí que en una primera aproximación al texto se acepten como válidas las consideraciones teóricas procedentes de otras disciplinas, como el análisis del discurso o la teoría literaria. En palabras de Funes y Poggio (2021):

partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. (p. 149)

3. Propuesta léxico-gramatical

La propuesta léxico-gramatical para la enseñanza de la gramática ha sido desarrollada desde el año 2008 por la Dra. Mabel Giammatteo y el equipo docente de la cátedra B de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Desde esa perspectiva, emplear el léxico como punto de partida para la reflexión gramatical se sustenta en el hecho de que este oficia de “interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 5). La palabra, entendida como el objeto más concreto de nuestra estructura lingüística, constituye una puerta de entrada para trabajar aspectos más abstractos de la lengua, como las dimensiones fonológica, sintáctica, semántica y pragmática, pero también

permite establecer relaciones entre esas estructuras y el conocimiento de mundo.

Son fundamentalmente tres las ideas que le sirven de sustento a esta propuesta: la primera es una concepción del lenguaje cuya función excede la de ser un instrumento para la comunicación y lo convierte en una facultad consustancial al hombre y esencial en la organización del pensamiento; la segunda es la asunción de una perspectiva generativista respecto de la enseñanza de la gramática en la medida que se la define como el proceso de “hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 6); la tercera y última es la presunción de que, para producir una variedad ilimitada de oraciones, el usuario necesita conocer las reglas combinatorias de su lengua y algo más para combinarlas. Para estas autoras, ese “algo más” son las palabras y, por lo tanto, el estudio del sistema debe complementarse con la interfaz léxica.

Aunque esta propuesta parte de la palabra, no se detiene ahí, sino que avanza desde la consideración de esta como constructo morfológico hacia un segundo eje que se ocupa de las clases de palabras que existen en las diferentes lenguas y que se van redefiniendo y reinterpretando a través del tiempo (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, determinantes, etc.). Luego, en un tercer eje, analiza la dimensión sintáctica de las palabras por su función dentro de la oración y en la bipartición sujeto-predicado. Finalmente, en un cuarto eje, se ocupa de su proyección pragmático-discursiva al preguntarse por las implicancias semánticas y comunicativas que trae consigo (Giammatteo, 2016). De lo anterior se desprende que la reflexión morfológica es tomada como disparador, pero no agota el estudio gramatical, sino que lo proyecta en diferentes direcciones. De este modo, la reflexión gramatical queda englobada en un enfoque integrador que combina la reflexión sobre el sistema y el uso.

4. *Lingüística sistémico-funcional*

La lingüística sistémico-funcional (LSF) o gramática funcional, como la denominan algunos autores (Gaiser, 2008, por ejemplo), fue desarrollada por M.A.K. Halliday y otros lingüistas de la Escuela de Sydney en la década del 80 para ser aplicada al estudio de la lengua inglesa. En la Argentina, sus aportes fueron retomados y pensados para la lengua española por autores como Ghio y Fernández (2005), Gaiser (2008) y Vian *et al.* (2009). Las virtudes de este modelo, que lo convirtieron en objeto de interés para los lingüistas locales, se resumen en las siguientes palabras de Vian *et al.* (2009): “Esta nueva y más amplia reflexión se aleja del estructuralismo — muchas veces desprovisto de contenidos— y de las idealizaciones del formalismo chomskiano, al tiempo que propicia la incorporación de la motivación social y la intencionalidad autorial/textual” (p. 683).

Como señala la autora, este nuevo paradigma lingüístico “contrasta epistemológica y metodológicamente con el paradigma formalista predominante durante casi todo el siglo XX” (Vian *et al.*, 2009, p. 683), al tiempo que “provee herramientas teóricas y metodológicas potentes para el análisis y la interpretación de textos y, consecuentemente, a partir de una perspectiva social más amplia, del discurso” (Vian *et al.*, 2009, p. 682). De este modo sus aportes se plantean como una alternativa alentadora para superar la dicotomía entre gramática y discurso que se instaló luego de que el estructuralismo fuera desplazado por el enfoque comunicativo.

Desde la perspectiva de la LSF, los sistemas semióticos, entre ellos el lenguaje verbal, constituyen herramientas culturales que hacen posible el desarrollo cognitivo. Los seres humanos aprendemos a través del lenguaje: el aprendizaje es posible porque producimos significados. Por lo tanto, aprender es expandir nuestro potencial de significación. En esa línea, si no podemos acceder a nuevas formas del lenguaje, tampoco podremos acceder a nuevos conocimientos.

Esta corriente teórica resuelve la oposición entre competencia y actuación, lengua y uso, teoría y práctica al plantear que existe una “relación solidaria

de mutua determinación” entre el texto y el contexto social en el que este se produce. Lo cual significa que:

en ciertos contextos son esperables, probables, ciertos tipos de organizaciones esquemáticas de los textos que a su vez se corresponden con ciertos tipos de configuraciones gramaticales. A la inversa: el análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales permite hacer inferencias sobre el contexto. (Moyano, 2007, p. 6)

En este sentido es posible hablar de una relación de predicción entre el texto y el contexto.

Entre los fundamentos teóricos de esta propuesta se destacan las nociones de *género y registro*. Moyano (2007) define al género —siguiendo a Martin (1984)— como una “actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de una cultura” (p. 6). Dado que todos los géneros se corresponden con una esfera de la actividad social, analizar su estructura esquemática permite hacer inferencias acerca del tipo de actividad de la que se trata, el propósito que persigue y las etapas en las que se lleva a cabo.

Por su parte, la noción de registro alude a aquellos aspectos del entorno material que necesitamos conocer a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a este. Las situaciones lingüísticas difieren entre sí por lo que realmente ocurre, los participantes que intervienen y el papel que desempeña el lenguaje (Halliday, 1982, p. 46); cada uno de estos aspectos está representado por una de las variables del registro, a saber: *campo, tenor y modo*.

Los aportes de este paradigma han sido especialmente propicios para trabajar la alfabetización académica en las universidades argentinas. Moyano y su equipo de investigación han adaptado el modelo didáctico de la Escuela de Sydney para la enseñanza del género y dado a conocer esa reformulación como modelo LEC: leer y escribir para conocer. Este proceso está estructurado en tres etapas: la etapa de deconstrucción del género a

partir de otros textos que lo instancien, el diseño y construcción de un nuevo texto y, por último, la edición del propio texto. Todo ello en vinculación con los contenidos disciplinares sobre los que se trabaja y con miras a que los estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en la toma de decisiones (Moyano, 2017).

5. Enfoque Variacionista

La novedad del enfoque variacionista, representado por las docentes de la cátedra A de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Alicia Avellana y Laura Kornfeld, consiste en el señalamiento de la necesidad de una formación sistemática sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática. La incorporación de esta problemática resulta sumamente pertinente si se toman en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que orientan la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. En ellos se enuncian los siguientes propósitos: el reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades presentes en la comunidad, la contrastación de usos lingüísticos pertenecientes a diferentes dialectos y registros, la indagación de las razones de prestigio y desprestigio de las variedades y lenguas, la exploración de las lenguas indígenas de nuestro país y de las relaciones de poder que existen entre el castellano y sus variedades (Avellana & Kornfeld, 2019).

El tratamiento del fenómeno de variación dialectal, sociolectal, cronolectal, estilística y de registro, así como de las variedades habladas en la Argentina, incluyendo lenguas indígenas y fenómenos de contacto, reclama la enseñanza de la gramática desde un enfoque sociolingüístico, que permite comparar las características formales de distintas lenguas y variedades tanto prestigiadas como minorizadas, e incorpora rudimentos de una gramática contrastiva para el análisis y la descripción de aquellas variedades y lenguas menos estandarizadas y en muchos casos sometidas a prejuicios lingüísticos. Todo ello en oposición a una formación gramatical predominantemente monolingüe y con una fuerte impronta normativista.

De ahí que el marco teórico que se adopte para el trabajo sobre las lenguas sea, en buena medida, el que ofrece la gramática generativa.

Investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales

Ya en 2001, Otañi y Gaspar señalaban que la enseñanza de la gramática no tiene la obligación de adscribir a un único modelo o enfoque teórico. Asimismo, cualquier contenido que llegue a los estudiantes de nivel medio debe ser antes objeto de un proceso de transformación, porque no pueden ser los mismos conceptos los que circulen en el ámbito científico y escolar. De ahí que los profesores estén habilitados para ser eclécticos en el tratamiento del objeto de estudio que hacen dentro del aula y puedan tomar préstamos de diferentes teorías o nutrirse de cualquier aporte que resulte pertinente para su abordaje, independientemente de cuál sea su procedencia. La discusión sobre los modelos teóricos es el objeto de los gramáticos, mientras que la preocupación por los contenidos que deben trabajarse en la escuela es lo que más inquieta a quienes se ocupan de su enseñanza.

En este apartado presentamos diferentes propuestas para la enseñanza de la gramática que plantean un abordaje sincrético o ecléctico, en la medida que combinan los aportes de diferentes teorías gramaticales al servicio de su abordaje escolar. Todas ellas pueden ser consideradas como valiosos intentos por desarrollar lo que se ha denominado *gramática pedagógica* (Castellà Lidon, 1994; Zayas, 1994, 1997, 2006 y 2011), es decir, una gramática que no se encuentra supeditada a una sola teoría lingüística y cuyo propósito está orientado a la enseñanza y el aprendizaje. Estas gramáticas pedagógicas asumen diferentes denominaciones o etiquetas, en función del modo en que eligen nombrarlas sus autores. Patricia Supisiche (2011, 2014) habla de una *Gramática significativa como herramienta (GSH)*, Lucas Gagliardi (2020) de una *Gramática escolar* que se enmarca en una metodología circunstanciada para la enseñanza de la lengua (Cuesta, 2011), Guiomar Ciapuscio (2011) de una *Gramática*

holística e integral y Juan José Arias de una *Perspectiva indagadora para la enseñanza de la gramática* (Arias et al., 2023).

1. Gramática significativa como herramienta

Supisiche define a la gramática significativa en los términos de una gramática aplicada que se diferencia de las gramáticas teóricas y empíricas. Su propósito no es la descripción de las unidades de la lengua y del discurso, sino la solución del problema de la educación lingüística. Es decir, su objetivo es mejorar las potencialidades comunicativas de los hablantes a través del abordaje del sistema gramatical.

Esta gramática está dirigida a estudiantes y profesores en su tarea docente en el nivel medio. Se plantea como una alternativa que procura evitar que en la escuela se sustituya de manera automática un enfoque lingüístico por otro y una teoría gramatical por otra, con el riesgo de caer en nuevas formas de “aplicacionismo” (entendido como la ausencia de transposición didáctica en la enseñanza de contenidos gramaticales). Se define como un enfoque ecléctico, puesto que selecciona temas, contenidos y perspectivas que provienen de la gramática estructural, la gramática generativa y la gramática sistémico-funcional. Desde esta propuesta, la complejidad del objeto de estudio requiere de abordajes integrales que seleccionen cuidadosamente la dotación descriptiva de cada modelo gramatical, postura que la autora denomina “pluralismo metodológico” (Supisiche, 2014, p. 30).

La GSH procura superar la dicotomía entre gramáticas formales y discursivas, oracionales y textuales, sistema y uso, teoría y praxis, puesto que, además de señalar el hecho gramatical como un existente real, manifiesto en cada uno de los enunciados proferidos por los hablantes, sostiene que es necesario considerar las teorías gramaticales que permiten describir y explicar los datos lingüísticos en bruto a partir de un metalenguaje consensuado. Sin embargo, resulta parcial si la comparamos con el dominio más amplio de la gramática pedagógica. Supisiche y Defagó (2021) advierten que esta última tiene más amplio alcance que la gramática significativa, dado que la GSH constituye una propuesta incipiente “de la que, hasta ahora, solo tenemos el nombre y la intención de elaborarla” (p. 60).

2. Gramática escolar

Gagliardi (2020) escoge la denominación de *gramática escolar*, frente a la noción preexistente de gramática pedagógica, porque considera que este término permite puntualizar el hecho de que se trata de una propuesta metodológica que responde específicamente a las demandas del espacio curricular escolar. Esto significa que puede anticipar la convergencia de una serie de factores contemplados en una metodología circunstanciada para la enseñanza de la lengua (Cuesta, 2011), como las transposiciones didácticas, reelaboraciones y reutilizaciones que los docentes realizan para su trabajo escolar y también los modos diversos como interpretan el trabajo de sus estudiantes. De lo anterior se desprende que los desajustes o discordancias entre las propuestas de enseñanza concretas de los docentes y los paradigmas teóricos en los que estas se inspiran, lejos de constituir un problema o un obstáculo para la enseñanza de la gramática sean considerados como configuraciones propias de la disciplina escolar. En palabras del autor: “el abordaje de la gramática escolar es necesariamente ecléctico. Este eclecticismo puede ser visto como negativo desde los estudios del lenguaje, pero desde una mirada didáctica se revela como propiedad inherente” (Gagliardi, 2020, pp. 327-328).

El autor formula una serie de orientaciones para guiar la implementación de la gramática escolar en los diferentes ámbitos de enseñanza y aclara que su propuesta, lejos de pretender la originalidad, lo que busca es recuperar y poner en valor prácticas que los docentes ya realizan en el entorno escolar. A continuación referimos estas orientaciones de manera muy sucinta: la primera plantea la necesidad de alternar enfoques en función de las formas lingüísticas que el profesor tome como unidades de trabajo, lo que conduciría a una combinación de métodos ascendentes (que van de la palabra al texto) y descendentes (que van del discurso a la palabra); la segunda sugiere la incorporación del significado a la reflexión gramatical a partir de los aportes de Angenot (2010) sobre la discursividad social; la tercera consiste en la objetivación de unidades verbales, es decir, el recorte, la selección o el agrupamiento de algunas unidades lingüísticas

para la reflexión y el trabajo áulico, tomadas de textos más amplios producidos por los mismos estudiantes o escritos por otros.

3. Gramática holística e integral

Con los adjetivos holística e integral, Ciapuscio (2011) se propone destacar la necesidad de enseñar la gramática de manera simultánea a las actividades de comprensión y producción textual, y no con posterioridad a ellas. Esta gramática persigue los siguientes objetivos enunciados por la autora: contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y fomentar la habilidad de pensar en los estudiantes, capacitar para un desempeño comunicativo eficiente en las diferentes esferas de uso de la lengua, desarrollar la conciencia lingüística para que los sujetos puedan reconocer estrategias de manipulación, contribuir con el conocimiento y respeto de la diversidad lingüística, educar en la función poética de la lengua, propiciar la confianza en el propio desempeño lingüístico y promover la valoración de la propia variedad del español (p. 61).

A este horizonte de expectativas lo acompaña un conjunto de “ideas fuerza” o contenidos que se plantean como esenciales para la enseñanza de la gramática en la escuela y son: el papel central que tiene la gramática en la organización y formulación del pensamiento, la aplicación de una metodología ascendente que tome al léxico como punto de partida, el análisis de las ambigüedades y de la polisemia inherente al sistema de la lengua, la práctica y fijación de la ortografía en instancias de revisión del propio texto, el trabajo con textos auténticos de complejidad ascendente y la inclusión progresiva del metalenguaje.

4. Perspectiva indagadora

Algunos autores de la Universidad Nacional del Comahue, como Arias (2019) y Mare (2020), cuya orientación teórica se inscribe en un paradigma generativista, proponen para la enseñanza la implementación de una perspectiva indagadora que no necesariamente debe estar ceñida a una teoría formal, sino que puede (y sería deseable que lo hiciera) “incorporar discusiones que involucren distintos enfoques y dimensiones” (Arias *et al.*,

2023, p. 47). Esta idea de un abordaje ecléctico para la enseñanza de la gramática se complementa con otras orientaciones metodológicas que resumimos a continuación.

Los autores sugieren adoptar una perspectiva indagadora o científica, en oposición a la orientación normativista que ha caracterizado a la transmisión de los contenidos gramaticales en el ámbito escolar. De modo que en lugar de enseñar o transmitir la lengua estándar como si fuera la única variedad posible, contribuyendo a su reificación y al refuerzo de conductas lingüísticas discriminatorias y excluyentes, ellos sugieren la incorporación de otras variedades del español menos prestigiadas o de otras lenguas que permitan establecer una comparación con la propia.

La perspectiva indagadora tiene la virtud de combinar dentro de sí un abordaje científico y experimental para la enseñanza de la gramática, que fomenta en los estudiantes el deseo por descubrir y conocer, con otro contracultural, mediante el cual se pretende que los usuarios de la lengua tomen conciencia acerca de la naturaleza estratégica de cada una de las elecciones lingüísticas que realizan los hablantes y se propicie el pensamiento crítico.

Esta propuesta de enseñanza creativa, motivadora y comprometida se nutre de un espíritu científico que nunca está conforme con lo conocido, sino que siempre se cuestiona, busca nuevas respuestas y desafía las explicaciones establecidas. Algunas de las estrategias que se implementan con frecuencia en las secuencias didácticas planteadas desde esta perspectiva son: el uso de pares mínimos, la comparación con otras lenguas y variedades, y el empleo de metáforas y analogías para la explicación de problemas lingüísticos.

La enseñanza de la gramática en la formación y prácticas docentes

Los trabajos que se inscriben en este último eje se caracterizan por una profunda preocupación de índole pedagógica/educativa. En todos ellos se privilegia la reflexión en torno a los dilemas que plantea la enseñanza de la

gramática en contextos escolares y en el impacto que eso tiene en los docentes.

Tal como afirma Gagliardi (2017), ubicarse en este campo de investigación que se circunscribe al ámbito educativo implica “partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia que inciden en nuestros saberes pedagógicos” (p. 32). En otras palabras, se trata de pensar la tensión entre saberes pedagógicos y saberes docentes, preguntarse por el modo en que se articulan los contenidos disciplinares y los contenidos didácticos (Carrió, 2013). Este posicionamiento supone asumir, a modo de punto de partida y en diálogo con observaciones planteadas en otros ejes, que el tratamiento de la gramática en el aula no puede ser idéntico al que se hace de ella en las disciplinas de referencia, sino que implica una serie de transformaciones en función de las características propias del espacio curricular (Gagliardi, 2017).

Desde este posicionamiento epistemológico, la enseñanza de la gramática no es un problema de lingüística aplicada a la educación sino más concretamente de Didáctica de la Lengua. Y en ese marco cobran protagonismo distintas consideraciones acerca de los desafíos que enfrentan los docentes y las estrategias que implementan para sobreponerse a ellos. A continuación, recopilamos algunas conclusiones respecto de estos aspectos.

1. Desafíos para la enseñanza de la gramática en el contexto escolar

Son múltiples los desafíos que los profesores de lengua y literatura deben superar para trabajar la gramática como contenido curricular. El primero tiene que ver con lo que los autores llaman un vacío metodológico o la “ausencia de orientaciones didácticas claras” (Magenta, 2020, p. 49). Carrió (2013) enuncia esta problemática del siguiente modo:

en el aula se necesita de una gramática pedagógica. El problema radica en que esta gramática no ha sido diseñada [...] Dada esta situación, entonces, el docente necesita readaptar sus conocimientos. El docente de

Lengua tendrá como desafío “transformar un discurso lingüístico-científico” en un “discurso lingüístico-enseñable” sin que esto suponga banalizar el objeto sobre el cual versan ambos tipos de discursos. (p. 87)

A este desafío se suman otros dos: uno vinculado con las características de la formación docente y otro con los requerimientos de los documentos curriculares. A propósito de la formación, diferentes autores advierten que en los planes de estudio para las carreras docentes suele presentarse una desconexión entre la enseñanza de la gramática como disciplina, que habitualmente queda circunscrita de manera dogmática a un abordaje formal, y aquellas asignaturas de didáctica de la gramática en las que suele enseñarse el enfoque comunicativo como paradigma que rige la enseñanza de la lengua (Arias *et al.*, 2023).

En cuanto a los lineamientos curriculares vigentes, nos parece oportuno retomar al respecto la distinción que realizan Tapia y Riestra (2014) entre trabajo representado —aquel vinculado a las representaciones colectivas que enmarcan el quehacer docente—, prescripto —establecido normativamente— y real —lo que efectivamente se realiza en un contexto determinado—.

Como se desprende de esta distinción, el trabajo prescrito es aquel que establecen los diseños curriculares y las diferentes prescripciones curriculares que regulan el trabajo en la escuela. En estos documentos, el término gramática se utiliza con pudor, como si se tratara de una mala palabra. Y su enseñanza queda siempre supeditada a las prácticas o usos del lenguaje. El conocimiento metalingüístico ocupa un rol subsidiario, porque la prioridad es que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de la lengua. En vista de este hecho, muchos docentes, cuando son consultados sobre su trabajo, realizan declaraciones que coinciden con lo que establecen los documentos oficiales, sin embargo, al analizar sus prácticas se observa una desconexión entre el plano del hacer textual y el de la reflexión morfosintáctica (Tapia & Riestra, 2014, p. 182).

Entre los docentes abunda el temor de caer en el error del estructuralismo de enseñar la gramática de manera descontextualizada. Por ese motivo,

intentan justificar constantemente la reflexión sobre los aspectos sistemáticos de la lengua a partir del mejoramiento de los usos del lenguaje en condiciones reales de comunicación (Tapia & Riestra, 2014, p. 195), aunque no consiguen resolver con éxito la articulación entre prácticas de lectura y escritura y la reflexión metalingüística. Esto constituye todavía una tarea pendiente en el espacio de lengua y literatura como disciplina escolar (Tapia, 2024).

En relación con esto último surge el que puede considerarse como un cuarto desafío y consiste en el predominio de una enseñanza remedial y descontextualizada de la gramática. Por enseñanza remedial entendemos aquella en la cual “los contenidos gramaticales están puestos al servicio de solucionar los problemas a partir de la detección de los errores” (Tapia & Riestra, 2014, p. 194). Bajo esta modalidad de trabajo, es la necesidad de corregir los errores identificados en las producciones orales o escritas de los estudiantes la que motiva la explicitación de contenidos gramaticales. Esta presencia circunstancial de la gramática en el aula tiene como correlato el carácter descontextualizado y asistemático de su enseñanza: si el alumno no evidencia dificultades en el empleo de la lengua, la referencia a los rasgos abstractos del sistema no tiene lugar. En palabras de Tapia y Riestra (2014):

Lo asistemático de la enseñanza de la gramática estaría en consonancia con la concepción de la enseñanza azarosa, casual, frente a un error inaceptable, para el docente, pero que no resulta significativo para los alumnos (...) la acumulación asistemática de la información gramatical conduce a la pérdida de sentido del texto y, de este modo, la noción teórica se torna esotérica o banal, no significa nada o bien, un conocimiento ajeno, inalcanzable, que no produce el efecto autorreflexivo sobre la forma del texto. (p. 202)

Para finalizar, retomamos los últimos dos desafíos. Uno de ellos se vincula con el predominio de una enseñanza ritual entre los docentes del área y el otro con la exigencia de explicitar constantemente la finalidad del trabajo sobre contenidos de gramática en el aula de lengua. Hablar de enseñanza ritual (Carrió, 2013) consiste en pensar la labor docente como la

reproducción de las estrategias formativas con las que ellos fueron educados. Aquí se observa una contradicción entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Tapia & Riestra, 2014), puesto que los docentes suelen declarar abordajes didácticos en armonía con los requerimientos de los documentos curriculares vigentes, pero en la práctica reeditan experiencias de enseñanza más tradicionales que criticaron en sus formadores. Por ejemplo, aunque muchos cuestionan la enseñanza de la gramática descontextualizada del texto, plantean consignas y actividades que evidencian una concepción normativista o estructuralista.

En cuanto a la exigencia de explicitar la finalidad de la enseñanza de la gramática, los autores advierten que existe mayor necesidad de justificar la presencia de este contenido en el aula que de otros. Tal vez esto se deba a la confusión que existe entre una concepción instrumental de la gramática y otra concepción cognoscitiva (Carrió, 2013, p. 83). En la primera, el conocimiento de la lengua es un medio para alcanzar un fin: el de la comunicación exitosa en diferentes contextos sociales y culturales. En la segunda, el lenguaje se convierte en objeto de conocimiento por sí mismo. El enfoque comunicativo y su énfasis en las prácticas del lenguaje desterró de la escuela esta última concepción, de ahí que estudiantes, docentes de otras disciplinas e incluso algunos investigadores la consideren prescindible. Es cierto que no necesitamos conocer las estructuras lingüísticas para usar el lenguaje, pero, utilizando una analogía de otras disciplinas, tampoco necesitamos conocer los movimientos de rotación y traslación para que la tierra gire o definir la estructura atómica para que exista la materia. Sin embargo, nadie se atrevería a criticar la presencia de estos contenidos en la escuela.

2. Estrategias

Respecto de las estrategias que pueden implementarse para superar los desafíos señalados existen dos certezas entre los autores consultados: la primera es que la gramática debe ser objeto de una enseñanza explícita y sistemática; la segunda es que la salida de este vacío metodológico debe buscarse en el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares.

Los avatares del enfoque comunicativo en el sistema educativo argentino han conducido a que predomine entre los especialistas un consenso bastante generalizado respecto de la necesidad de enseñar gramática en la escuela media. Ya existe sobrada evidencia de que las actividades de lectura y escritura requieren de conocimientos previos acerca de la morfología y la sintaxis de nuestra lengua. De otra manera, los problemas en la comprensión y la producción de textos persisten en los diferentes niveles educativos. Como advierte Carrió (2013):

En este momento de la discusión a lo largo del país está claro que el estudio de la gramática oracional, si bien no es suficiente para resolver los problemas de la comprensión y la producción de textos y, por lo tanto, contribuir con el aprendizaje de la lectura, es un paso insoslayable. (p. 87)

La enseñanza de contenidos de gramática no es condición suficiente, pero sí condición necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. El trabajo explícito sobre las unidades del sistema de la lengua y las diferentes posibilidades combinatorias que estas ofrecen resulta inestimable para fomentar el pensamiento crítico y propiciar el empleo estratégico del lenguaje.

Ahora bien, para sobreponerse a los desafíos que plantea el trabajo con estos contenidos, los docentes se debaten entre apostar a una formación pedagógica complementaria, que les ofrezca herramientas concretas a fin de realizar una transposición didáctica, o profundizar su conocimiento disciplinar con la convicción de que así obtendrán la seguridad que necesitan para trabajar con sus estudiantes en el contexto del aula. Ambas opciones resultan válidas en la medida que evidencian un compromiso con el aprendizaje y la intención de perfeccionar las prácticas de enseñanza. Sin embargo, los especialistas suelen apostar a la segunda opción como la solución más deseable. Afirman que las estrategias para enfrentar los desafíos implicados en el abordaje de la gramática como objeto de enseñanza no deben buscarse en la formación pedagógica general, sino que deben surgir de una profundización del conocimiento gramatical. Claro está, esto no implica que deban enseñar de manera explícita los contenidos

aprendidos durante la formación, sino que se basen en ellos a la hora de reflexionar acerca del lenguaje. Cuantas más herramientas tenga el docente para pensar los fenómenos de la lengua, mejor preparado estará para propiciar intercambios productivos con sus estudiantes (Carrió, 2013).

Conclusiones

El recorrido anterior pone de relieve que la relación entre gramática y escuela ha mantenido el carácter atribulado que señalaban Gaspar y Otañi a principio del milenio. Se trata de un vínculo plagado de antinomias y de movimientos pendulares. En cada uno de los cuatro ejes en los que agrupamos los textos de nuestra revisión bibliográfica se reeditan dinámicas dialécticas. En aquellos trabajos que permiten una reconstrucción histórica del conflicto, observamos una confrontación entre la actitud de sobredimensionamiento de los conocimientos gramaticales que caracterizó a la etapa estructuralista y la exclusión de los mismos que imperó durante el apogeo del enfoque comunicativo.

En el segundo eje, este enfrentamiento entre polos se puede observar en la contraposición que existe en la lingüística entre teorías innatistas e interaccionistas sobre la adquisición del lenguaje. Dicha antinomia se manifiesta en la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, si pensamos en la gramática generativa como una teoría innatista que se enfrenta en sus supuestos teóricos y epistemológicos a otras propuestas que ponen el foco en la interacción social, como el Enfoque Cognitivo Prototípico y la Lingüística Sistémico-Funcional.

En el tercer eje, el eclecticismo metodológico, consistente en la combinación de diferentes paradigmas para la enseñanza de la gramática, se enfrenta con propuestas surgidas de la aplicación de una sola teoría. Y en el último grupo, en el cual ubicamos aquellas investigaciones orientadas al trabajo en el área de Lengua y Literatura como disciplina escolar, se diferencian los enfoques que provienen de la didáctica de la lengua de los que tienen su origen en la lingüística aplicada a la educación.

También podemos advertir la tensión entre otros pares de opuestos transversales a los cuatro conjuntos, como son: normativismo versus científicismo y gramática versus discurso. En los paradigmas que surgen después del estructuralismo, se reconoce la apremiante necesidad de superar la dicotomía entre gramática y discurso, entre lengua y uso. Todos hacen intentos para sobreponerse a esa oposición, algunos más exitosos y coherentes que otros. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se logra avanzar en la elaboración de propuestas alternativas a las cuestionadas, factibles de ser implementadas en las escuelas. Y mucho menos se formulan conclusiones acerca de las posibilidades de sistematizar estos conocimientos en la educación formal o de los modos en que podría evaluarse su aprendizaje.

La revisión bibliográfica anterior permite trazar algunas líneas para una cartografía de investigaciones vinculadas a la enseñanza de la lengua en la que priman tensiones y resulta evidente el desafío de construir acuerdos que fortalezcan, por un lado, la formación inicial de docentes en el área y, por otro, el trabajo real con la gramática en y desde las escuelas.

Referencias

Albano, H. & Ghio, A. (2015, 6-8 de mayo). *La enseñanza de la gramática en la educación secundaria argentina* [Presentación]. II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay: El español y su enseñanza, Montevideo, Uruguay.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Arias, J. (2019). La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintú Quimün*, 3, 1-30. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2453>

Arias, J. J., Mare, M., Cvejanov, S., López Grisolia, V., Malalel, D., Ramundo, G. & Zidarich, M. (2023). ¿En qué anda la enseñanza de la gramática en la actualidad? Una mirada plurilingüe desde el sur. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 42-54. <https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/304>

Avellana, A. & Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimün*, 3, 1-24. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160404>

- Borzi, C. (2017). La ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina. En A. Martínez, Y. Gonzalo y N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (pp. 91-110). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- Bravo, M. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (Comp.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier*, 4(6), 82-91. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf/view>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Castellà Lidón, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela?: sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos: de didáctica de la lengua y de la literatura*, 2, 15-24.
- Ciapuscio, G. (2011, 7-9 de octubre). *La enseñanza de la gramática. Revisión crítica y propuesta* [Conferencia]. Cuarto Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, Uruguay.
- Cuenca, M. J. & J. Hilferty. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Defagó, C. (2021). El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua. En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 152-177). Universidad Nacional del Litoral.
- Defagó, C. (2022). *Nombrar y predicar: del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica*. Universidad Nacional Villa María.
- Delicia, D. (2015). Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua. *Forma y Función*, 28(2), 135-153. http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2015000200006
- Di Tullio, Á. (2016). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista De Lengua Y Literatura*, 4(8), 03-14. <https://revelo.uncoma.edu.ar/index.php/ietras/article/view/1273>
- Di Vincenzo, D., Palermo, A., Podetti, M. & Rovatti, D. (2016, 19-20 de septiembre). *La gramática bajo sospecha. El lugar del conocimiento gramatical en la didáctica de la escritura* [Presentación]. Jornadas Interdepartamentales del ISP Dr. Joaquín V.

González: La enseñanza de las lenguas y la literatura: tensiones y desafíos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ferrari, L. D., Giammatteo, M., & Ribas Seix, T. (2019). La transposición didáctica de la gramática: las relaciones interoracionales y su proyección en la enseñanza. *Lenguaje y textos*, 50, 1-5. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12325>

Funes, S. & Poggio, A. (2015). Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12(11), 100-114. https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/revista_6/?seccion=revista&idrevista=19#19.100

Funes, S. & Poggio, A. (2020). El método descendente en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. *El Español Por El Mundo*, 3(1), 143-161. <https://doi.org/10.59612/epm.vi3.89>

Funes, S., Poggio, A. & Romero, M. (2017, 31 de marzo al 01 de abril). *La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva* [Presentación]. Primera Jornada de Enseñanza de la Lengua, La Plata, Argentina.

Gagliardi, L. (2017). *Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria* [Presentación]. Primera Jornada de Enseñanza de la Lengua, La Plata, Argentina.

Gagliardi, L. (2020). Gramática en el aula: Discusiones y propuestas en torno a la metodología de enseñanza. En L. Gagliardi, D. Álvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.), (2020). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 317-358). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>

Gaiser, M. (2008). Aplicaciones de la Gramática Funcional al Español. *Anclajes*, 11-12, 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/224/22435822006.pdf>

Gaiser, M. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), 1-21. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/entrehojas/article/view/6136/4925>

Ghio, E. & Fernández, M. (2005). *Manual de Lingüística sistémico-funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.

Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4774472.pdf>

Giammatteo, M. (2016, 9-10 de junio). *De la necesidad de la gramática y de cómo articular la relación lengua-mundo en la enseñanza de la lengua* [Conferencia]. Segundas Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria de Chubut, Chubut, Argentina.

- Giammatteo, M. (2017). La ruta de la Gramática y el Léxico. En A. Martínez, Y. Gonzalo y N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (pp. 124-150). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- Giammatteo, M. & Albano, H. (2012, 21-23 de marzo). *La gramática en la enseñanza de la lengua materna*. V Jornadas de Filología y Lingüística, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3778/ev.3778.pdf
- Guevara, M. (2013). Hacia una gramática didáctica basada en la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky. En R. Guevara y K. Leyton (Eds.), *Enseñanza de la gramática* (pp. 99-118). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen, *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (pp. 117-134). Ablex.
- Hopper, P. & Thompson, S. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56(2), 251-299.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (vol. I). Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application* (vol. II). Stanford University Press.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1996). Enseñar Lengua y Literatura en la educación secundaria. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 143-182). Horsori.
- Mare, M. (2020). Clases de palabras y predicación: reflexiones para la enseñanza. *Filología y Lingüística*, 46(1), 221-241. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (Ed.), *Children writing: reader 1* (pp. 21-30). Deakin University Press.
- Martínez, A. & Monteserin, A. (2019). Gramaticalidad, corrección y adecuación en el aula de lengua. *Quintú Quimün*, 3, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9132557.pdf>
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. & Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, 40(65), 1-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.

Natale, L., Stagnaro, D., Escandar, P.C. & Raia, M. H. (2020). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Un estado de la cuestión. *Revista del IIICE*, 46, 149-170.

Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Revista Limen*, 8, 22-25.

Otañi, L. & Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-110). Flacso Manantial.

Otañi, L. & Gaspar, M. (2005). La gramática. En M. Alvarado (Ed.), *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Riestra, D. (2010). Didáctica de la Lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *CUADERNOS FHycS-UNJu*, 39, 191-206. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042011000100014

Saussure, F. (1978/1916). *Curso de lingüística General*. Trad. Amado Alonso. Losada.

Supisiche, P. (2011). Una tarea pendiente: una Gramática como herramienta. En D. Riestra (Comp.), *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 39-59). Universidad Nacional de Río Negro; GEISE - Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación.

Supisiche, P. (2014). *Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta*. Universidad Nacional de Córdoba.

Supisiche, P. & Defagó, C. (2021). *Formación docente en gramática. De las teorías a las prácticas*. Brujas.

Tapia, S. M. (2024). Consignas para enseñar gramática: ¿cómo y para qué analizarlas? *El toldo de Astier*, 15(28), 101-115. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero28/pdf/MTapia.pdf>

Tapia, S. & Goicoechea Ganoa, M. (2012). Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 291-307. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/18>

Tapia, S. & Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1, 178-206.

Tapia, S.M. (2021, 24-26 de noviembre). *Enseñanza de la gramática: consideraciones en torno de una propuesta metodológica* [Presentación]. Coloquio internacional de español como lengua materna y extranjera, Veracruz, México.

Vian Jr, O., Anglada, L., Moyano, E., & Romero, T. (2009). La gramática Sistémico-Funcional y la Enseñanza de Lenguas en contextos Latinoamericanos. *DELTA*, 25, 679-712. <https://www.scielo.br/j/delta/a/VhDf4PdXNfYQRsWbNZX3dRK/>

Zayas Hernando, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1, 65-72.

Zayas Hernando, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En J. Martínez Fernández y J. Serrano (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 221-240). Oikos-Tau.

Zayas Hernando, F. (2006) Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas Hernando (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Graó.

Zayas Hernando, F. (2011) Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 37, 16-35.

Nota biográfica

María de los Ángeles Corradi

María de los Ángeles Corradi es profesora y licenciada en Lengua y Literatura, diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior y en Literatura Infantil y Juvenil. Se desempeña como profesora auxiliar en las cátedras de Gramática I y Seminario de Psicolingüística de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

María Beatriz Taboada

María Beatriz Taboada es doctora en Humanidades y Arte con mención en Lingüística, magíster en Investigación Aplicada a la Educación, magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y magíster en Filología Hispánica por el Instituto de la Lengua Española del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Técnicas. Se desempeña como profesora titular ordinaria de Seminario Lingüística en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y como docente responsable de espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma universidad. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UADER, donde dirige actualmente el proyecto acreditado "Prácticas letradas en la escuela secundaria: una aproximación colaborativa a experiencias docentes, desafíos y oportunidades" (PI-A UADER).