

Resumen

Este artículo presenta un nuevo aporte a las discusiones asociadas con la enseñanza de gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria. La bibliografía especializada señala, a grandes rasgos, que la gramática allí se aborda por medio de prácticas mecanizadas pero no termina de focalizar la pregunta sobre qué las motiva. La respuesta se ensaya a partir del análisis de dos objetos diferentes pero relacionados: (a) el diseño curricular bonaerense para la asignatura *Prácticas del Lenguaje* y (b) los aportes de veintiún docentes, recolectados a través de una encuesta, sobre la tarea de llevarla a las aulas. Situada en la provincia de Buenos Aires (aunque con resultados que podrían dialogar con los de otras regiones del país), la encuesta indaga sobre la concepción de gramática a la que se adscribe, cuáles de sus temas se privilegian y qué tipo de ejercicios se implementan para enseñarla. El recorrido por (a) y (b) permite observar desfasajes entre los planos intencional y real-operativo de las propuestas particulares de los/as docentes, y formular la hipótesis de que, en estos y otros desajustes, emergen las causas que el trabajo busca identificar. Para finalizar, se presentan las líneas generales de una propuesta que, aún incipiente, encuentra fundamentos en la pedagogía de la comprensión y busca atenuarlas.

Palabras clave: enseñanza de gramática; prácticas del lenguaje; diseños curriculares; ejercitación

Abstract

This article offers a new contribution to the ongoing discussions regarding the teaching of Spanish grammar as a mother tongue in secondary education. The specialized literature broadly indicates that grammar is commonly approached through mechanized practices, yet it does not fully address the underlying motivations behind such practices. This article attempts to provide an answer by analyzing two different but interconnected objects: (a) the curriculum design for the subject *Prácticas del Lenguaje* in the Province of Buenos Aires, and (b) the insights of twenty-one teachers collected through a survey regarding their experiences implementing it in the classroom. Although the research is situated in Buenos Aires, its findings may resonate with those from other regions of the country. The survey explores which conception of grammar is adopted, which topics are prioritized, and what kinds of exercises are used to teach it. The analysis of (a) and (b) reveals gaps between the intended and the actual-operative levels within the teachers' specific approaches, and supports the hypothesis that the causes of these and other discrepancies are what this study seeks to uncover. Finally, the article outlines the basic features of a proposal -still in its early stages- grounded in the Pedagogy of Understanding, which aims to mitigate these inconsistencies.

Keywords: Grammar Teaching; Language Practices; Curriculum Design; Practice Exercises

Fecha de recepción: 16-07-2025
Fecha de evaluación: 25-08-2025
Fecha de evaluación: 25-09-2025
Fecha de aceptación: 1-12-2025

Introducción: repaso bibliográfico en torno de la idea de gramática mecánica

Este trabajo presenta un nuevo aporte a un tópico de investigación ampliamente abordado en los últimos años, que es el de las discusiones asociadas con la enseñanza de gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria Argentina³. En la bibliografía reciente sobre el tema producida en nuestro país, se percibe con facilidad una línea argumentativa que busca reivindicar la inclusión de contenidos gramaticales como parte de los currículums oficiales, y al mismo tiempo propone, y reflexiona sobre, nuevas ideas mediante las cuales abordarlos (Arias 2019, Avellana y Kornfeld 2019, Cárdenas 2023, Carrió 2024, Carrió y Piovano 2022, Cegarra Bacigalupo y Romero 2024, Di Tullio 2014, Funes et al., 2015, Gaiser 2013, Giammateo y Albano 2017, Guaita y Trebisacce 2015, Lorenzotti et al., 2018, Otañi y Gaspar 2009, Santomero et al. 2015).

Con las dos últimas reformas educativas (Ley N° 24.195/93 y Ley N° 26206/06) el lugar de la gramática en el aula de lengua⁴ (Carrió y Piovano 2023) ha sido desplazado, como reflejan las siguientes palabras de Di Tullio (2014): “Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada intensamente por docentes y pedagogos” (p. 13). Frente a este panorama, voces académicas han venido alzándose en trabajos como los citados para generar un nuevo balance, elaborando un escenario de contribuciones que promueven el regreso a la centralidad de la gramática. Aquí, se vincula el carácter científico de la disciplina con su potencial pedagógico para contribuir con el desarrollo de las habilidades meta-cognitivas y meta-lingüísticas de los/as estudiantes, “tales como *fundamentar, comparar, contrastar, explicar, argumentar*, entre muchas otras” (Giammateo 2024, p. 2. Destacados en el original). Aunque, aun así, se reconocen ciertas dificultades en el proceso, de entre las cuales interesa ahora aislar una: “frecuentemente la enseñanza de gramática se reduce al análisis sintáctico de oraciones, *que se realiza a menudo como un ejercicio mecánico* de identificación y rotulación” (Di Tullio 2014, p. 15. Destacado nuestro).

La idea de que el trabajo de la gramática en el aula constituye una tarea mecánica de análisis y etiquetado de diferentes unidades lingüísticas no se encuentra solo en Di Tullio (2014). En efecto, puede rastrearse en un buen número de contribuciones provenientes de los dos lados del Atlántico. En nuestro país, la mencionan explícitamente Arias (2019), Cárdenas (2023), Carrió (2024) y Lorenzotti et al. (2018) y, desde España, Bosque (2018), Bosque y Gallego (2016), Camps y Zayas (2006) y Marqueta García (2023), entre otros. Considerado en su conjunto, tal panorama parece indicar que la mecanización de la gramática debe conceptualizarse con relativa independencia de las demandas curriculares del sistema educativo argentino y asumir, en todo caso, que representa un clima de época. Qué gramática enseñar y cómo hacerlo, qué tipo de preguntas y problemas abordar y qué ejercicios son los

más adecuados para conseguirlo, son algunas de las cuestiones que en la bibliografía adquieren mayor relevancia, configurando un terreno fértil para la investigación al que consideramos que puede y debe seguir aportándose.

Ahora bien, en esta oportunidad, pretendemos contribuir al estado del arte que ha venido construyéndose desde la academia a partir de la reforma educativa de 1994 con una serie de reflexiones tendientes a explicitar cuáles son las causas que motivan este fenómeno. Bajo la hipótesis de que la gramática será mecánica siempre y cuando su sentido último se pierda en un laberinto de dualidades⁵ intentaremos, identificándolas, responder la pregunta con la que damos título al trabajo.

Nótese al pasar que, así expresada, (i.e., ¿qué mecaniza la gramática?), admite dos lecturas, como interrogativa de Sujeto (i.e., [[qué]_S mecaniza [la gramática]_{OD}]) y como interrogativa de Objeto (i.e., [[la gramática]_S mecaniza [qué]_{OD}]). Formularla de esta manera, explotando su ambigüedad, no constituye un recurso azaroso, en la medida en que ambas interpretaciones resultan relevantes. Como refleja la hipótesis, la primera de ellas será la que guíe el desarrollo del trabajo, puesto que buscaremos identificar las causas que subyacen a un efecto. Sin embargo, como se verá en § 2, el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje* (DCPL, de ahora en más) obliga a tener presente, también, la otra lectura posible. Y ello, porque de acuerdo con las críticas que el DCPL dirige a las tradiciones de enseñanza de gramática en nuestro país, pareciera ser la disciplina misma la que, con su sola presencia en las aulas, automatizaría las sensibilidades de quienes la enseñan y aprenden.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En § 2 presentamos las elaboraciones teóricas que permiten dar marco al desarrollo de las secciones siguientes. Presentamos aquí dos distinciones provenientes del campo de los estudios sobre el currículum (Apple 1982; Stenhouse 1984; Gimeno Sacristán 1992, 2002; Eisner 2002, Male 2015), los aportes de la historiografía lingüística dedicada al desarrollo de la enseñanza de gramática en nuestro país (Giammateo 2024, Giammateo y Albano 2017, Otañi y Gaspar 2009) y la mención al trabajo de Perkins (1992) referido a la pedagogía de la comprensión. En § 3 introducimos los dos objetos de nuestro análisis. Concretamente, en § 3.1, analizamos cómo, en el DCPL, se conceptualizan la gramática y su didáctica, y también, cómo este diseño dialoga con las propuestas que lo anteceden. En § 3.2, reportamos los resultados de la encuesta diseñada para indagar en las consideraciones y en las acciones docentes concretas asociadas con la tarea de llevar la gramática a las aulas. Con estos resultados como insumo, en § 4 ofrecemos algunas líneas de reflexión en torno de lo que, inspirados en Perkins (1992), llamamos una gramática para la comprensión. § 5 cierra el artículo y aporta los comentarios finales.

Marco teórico

El marco teórico que permite justificar el recorrido por las secciones siguientes presenta tres núcleos básicos. En primer término, cobra relevancia la distinción entre los planos intencional y real proveniente de los estudios sobre el currículum, en tanto, como afirma Gimeno Sacristán (2002), “El currículum es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones que señalamos, la separación entre intenciones y prácticas.” (p. 157). Este y otros trabajos sobre las dimensiones del currículum (Apple 1982, Gimeno Sacristán 1992, Eisner 2002, Male 2015, Stenhouse 1984) asisten al delinear otra distinción significativa. En efecto, al interior del currículum real puede singularizarse, a su vez, su porción operativa. En palabras de Eisner (2002): “Lo que las escuelas valoran aparece, no en sus objetivos declarados, sino en lo que evalúan. Porque eso que se evalúa es lo que, en rigor, profesores y estudiantes toman en serio” (p. 107. Traducción propia). Como se verá en § 3.2, estas distinciones funcionan de manera relevante en el diseño de la encuesta con la cual hemos recolectado nuestro acervo de materiales empíricos.

En segundo lugar, la historiografía sobre la enseñanza de gramática en nuestro país (Giammateo, 2024; Giammateo y Albano, 2017; Otañi y Gaspar, 2009) permite dimensionar el peso de las tradiciones teóricas que han conducido sus abordajes. Los predomnios del paradigma estructural primero, entre las décadas del cincuenta y del noventa del siglo pasado, y del comunicativo después, a partir de la reforma educativa de 1994, ayudan a entender las críticas que hacia ambas concepciones dirige el DCPL (ver § 3.1). La bibliografía refleja que, una vez terminado el período de una gramática de espíritu normativo, a la que Giammateo (2024) se refiere como “gramática tradicional” (p. 2), se inicia el predominio del paradigma estructural “con la llegada al país del lingüista español Amado Alonso, primer traductor al castellano del Curso de Saussure (1945)” (p. 2). Frente a la orientación normativa que dominó la primera mitad del siglo veinte, se ve favorecida ahora “una actitud crítica y creadora de tipo científico” (p. 3), que recorta el sistema de la lengua como objeto de estudio. Una nota saliente de este momento, como señalan Giammateo y Albano (2017), es la sobredimensión del análisis sintáctico “en detrimento de otras prácticas posibles y deseables para la clase de lengua” (p. 134). Según las autoras, es alrededor de la década del setenta cuando comienza a instalarse el análisis sintáctico “en el imaginario colectivo de varias generaciones como el modelo gramatical por antonomasia” (p. 134). El período estructural resulta muy importante no solamente por las cinco décadas en las que se extiende en el tiempo sino, además, por la influencia que ejerce hacia adelante una vez terminado su predominio. A mediados de la década del noventa, con la reforma educativa implementada por la Ley N° 24.195/93, se reconoce el agotamiento del paradigma estructural al tiempo que se promueve el denominado “enfoque comunicativo” (Otañi y Gaspar 2009, p. 81). Si el paradigma anterior recorta el sistema de la lengua como objeto de enseñanza, y privilegia como

contenido el análisis sintáctico oracional, el enfoque comunicativo desplaza la mirada hacia el texto/discurso, y hace de la coherencia/cohesión su “contenido estrella” (Cortés 2009, p. 119). La finalidad declarada de este nuevo enfoque es contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa, “entendida como el bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación” (Otañi y Gaspar 2009, p. 83). Este breve repaso por los marcos teóricos a partir de los cuales se ha llevado la gramática a las aulas de la escuela secundaria en nuestro país permite recuperar, asimismo, las dos tradiciones con las cuales, como se verá en § 3.2, dialoga el DCPL.

En tercer y último lugar, debemos referir aquí al trabajo de Perkins (1992), quien sienta las bases para una pedagogía orientada a la comprensión. En este marco establece una serie de definiciones que vale la pena recuperar como fundamento del aporte que será objeto de § 4. Para Perkins (1992), conocimiento y comprensión son conceptos relacionados pero con alcances distintos. El primero se define como un estado de posesión, lo cual vuelve sencilla la tarea de averiguar si los alumnos conocen o no un tema. La comprensión, en cambio, se define como un estado posterior, que involucra el hecho de que los estudiantes puedan ir más allá de la “información dada” (Bruner 1973). Las actividades de comprensión que define Perkins (1992) pueden emparentarse con las habilidades cognitivas-lingüísticas referidas por Giammateo (2024) (i.e., fundamentar, comparar, contrastar, explicar, argumentar (ver § 1)). Es importante destacar, además, que la comprensión es una noción gradual y, en tanto tal, involucra cuatro niveles:

a) De orden inferior:

a1) Contenido (datos y procedimientos de rutina)

a2) Resolución de problemas (interpretación de los datos)

b) De orden superior:

b1) Epistémico (explicación y justificación de las interpretaciones)

b2) Investigación (planteo y cuestionamiento de hipótesis)

Así explicitados, bien pueden identificarse los dos inferiores como los que suele privilegiar la escuela secundaria: los datos suelen servir como insumos para el planteo de ejercicios cuya finalidad parece ser, muchas veces, su misma solución. Traducido este planteo al terreno concreto de la gramática, la escolar suele quedarse, como afirman Bosque y Gallego (2016), en su “estadio terminológico”, esto es, en convertir “demasiadas veces la identificación de nomenclaturas en el último estadio del análisis” (pp. 73-74).

Los objetos de análisis

Esta sección presenta, en primer lugar, un análisis cualitativo (Denzin y Lincoln 2011) del DCPL que sirve como marco para interpretar, luego, los resultados obtenidos en la encuesta.

La gramática en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (provincia de Buenos Aires)

En el año 2006 se produce la última de las reformas del Sistema Educativo Nacional, tal y como se refiere en la Ley N° 26206/06⁶ que la instituye. Con asiento en este marco normativo nacional, la provincia de Buenos Aires, por medio de la Ley N° 13688/07⁷, reinstaura una Educación Secundaria de seis años para la cual la Dirección General de Cultura y Educación confecciona y destina el DCPL, al que nos acercaremos con cierto detalle en esta sección.

Como primera nota saliente, debe mencionarse que el DCPL modifica la denominación de la asignatura, que deja así de llamarse *Lengua y Literatura*. La nueva materia, como detallamos un poco más abajo, desplaza el sistema de la lengua de su centro de interés y ubica aquí el uso del lenguaje. En este diseño, la literatura se entiende como uno de los ámbitos de las “prácticas del lenguaje” (paralelo a los de estudio y de formación ciudadana (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 2015)), aunque la materia *Literatura* existe también como un espacio curricular independiente requerido por los tres últimos años de la educación secundaria. Bombini (2001) ha señalado que los graduados de las carreras de Letras enfrentan la complejidad que implica ese carácter doble del objeto de su incumbencia, la “lengua-literatura” (p. 26). Esta duplicidad resulta importante no solo porque uno de los resultados de la encuesta la implica (ver § 3.2) sino, además, porque sirve de insumo al planteo que elaboramos como corolario del análisis (ver § 4).

En segundo término, hay que decir que en la declaración de intenciones del DCPL queda explícito que lo que se busca con *Prácticas del Lenguaje* es una síntesis, aunque asimétrica, de las propuestas curriculares de los diseños que lo preceden. En efecto, el DCPL hace explícito su rechazo a los paradigmas anteriores (comentados en § 2) en tanto se propone “revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua” (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 199) y, además, “repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por enfoque comunicativo” (p. 199). Curiosamente, las “dificultades áulicas” que derivaron del enfoque comunicativo equivalen, otra vez, a unos ejercicios mecanizados, ahora de supuesta orientación comunicativa y textual, pero de igual espíritu irreflexivo: “las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del

receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jakobson”⁸ (p. 200).

Conviene señalar ahora que, aunque el DCPL toma distancia de ambos paradigmas, no lo hace con el mismo énfasis. Podría decirse que, respecto del estructural, la negación es completa, puesto que se rechazan, a la vez, la pertinencia del estudio de sistema de la lengua como un objeto en sí mismo: “La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso descansó en una serie de simplificaciones” (p. 210), y su didáctica específica: “Esta forma de entender la enseñanza de gramática requiere un cambio de perspectiva” (p. 210). Respecto del enfoque comunicativo, en cambio, el rechazo es parcial, en la medida en que no se cuestiona su objeto (el cual, incluso, se profundiza, del texto/discurso hacia “el uso del lenguaje en sus múltiples dimensiones” (p. 200)) sino, tan solo, su didáctica, de la que han derivado las ya referidas “dificultades áulicas”.

Así las cosas, postulamos la idea de que el DCPL materializa un intento jurisdiccional particular de sintetizar asimétricamente los enfoques anteriores con la meta declarada (cuyo cumplimiento, sin embargo, es cuestionable) de superar sus déficits. Bajo esta perspectiva, se hacen evidentes algunas contradicciones: *Prácticas del Lenguaje* sigue inscrita en el paradigma del enfoque comunicativo y su gramática, en la medida en que “debe volverse una necesidad planteada por el uso” (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 210), resulta *desplazada* (Cegarra Bacigalupo y Romero 2024). Ya no importa como dominio disciplinar de saberes específicos, sino como una herramienta para llegar a abordar “estructuras textuales”, “el discurso literario”, “las generalidades en la construcción de los textos” y “los contextos enunciativos” (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 209). De esta manera, la concepción de gramática que el DCPL postula y por la que aboga, es una en que sus límites disciplinares se diluyen para superar “el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje” (p. 210).

Este análisis permite asumir la idea de que el DCPL se formula sobre el balance negativo de lo anterior y, en consecuencia, como un intento de superarlo. Las estrategias de dicho movimiento parecen ser dos: la ampliación y el desplazamiento. En efecto, por una parte, el horizonte de la comunicación y los textos se expande todavía más, hacia “el lenguaje en sus múltiples dimensiones” (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 200). Por otra parte, la gramática ya no se concibe como un conjunto de saberes sobre “las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos” (Bosque y Gallego 2016, p. 66), sino, más bien, como un instrumento por medio del cual mejorar las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad.

En un trabajo anterior (Cegarra Bacigalupo y Romero, 2024) se concluyó que las formulaciones conceptuales del DCPL lucen razonables, aunque en su estadio de proyecto o de declaración de principios. Sin embargo, consideradas desde el punto

de vista de su puesta en aula concreta, es posible afirmar que siguen existiendo dificultades. Quizás la mayor sea aquella que hay que identificar como su idea rectora, que es la de supeditar la descripción de la lengua a su uso, reconceptualizando la gramática como un instrumento capaz de contribuir con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Aunque nuestra encuesta arroja el resultado de que la gramática aun ocupa un lugar de centralidad⁹ en las propuestas docentes, también permite extraer, respecto de las dificultades concretas para abordarla, que “los alumnos memorizan un determinado contenido (o regla) y logran repetir su uso en determinados ejercicios pero, modificados los mecanismos, no logran aplicar los procedimientos que memorizaron”, lo cual nos vuelve a poner tras la pista de la pregunta incluida en el título de este trabajo en su interpretación como interrogativa de Sujeto.

Antes de avanzar, recapitulemos brevemente. La bibliografía especializada señala, a grandes rasgos, que la gramática en la escuela secundaria se aborda de manera mecánica, sin que se favorezcan aprendizajes reflexivos. El DCPL persigue el objetivo de supeditar la descripción gramatical al uso, desplazando los saberes propios de la disciplina desde su especificidad hacia su implementación instrumental. Es a este panorama al que pretendemos contribuir con los resultados de nuestra encuesta. Como inmediatamente se verá, estos, a la vez, se alinean y se distancian de las prescripciones del DCPL, ilustrando tensiones típicas entre los planos intencional y real-operativo (Apple 1982; Gimeno Sacristán 1992, 2002; Eisner 2002; Male 2015, Stenhouse 1984) de las propuestas particulares de los docentes. La sección siguiente es la encargada de presentar los insumos con los cuales construir la respuesta a la pregunta que da título al trabajo. Si la concepción de gramática asumida es oscilante, y existe cierta distancia entre lo que se intenta y lo que se hace, es altamente probable que su propósito último se diluya. Así, la gramática será mecánica siempre que aparezca, exclusivamente, como un requerimiento impuesto por el peso de las tradiciones con las que el DCPL dialoga e intenta sintetizar.

La gramática en las propuestas docentes (ciudad de Mar del Plata)

La encuesta que presentamos en esta sección ha sido generada mediante la herramienta de formularios de *Google* y distribuida entre veintiún docentes de la ciudad de Mar del Plata a cargo de un curso de *Prácticas del Lenguaje* de Secundaria Básica (primero, segundo y tercer año) durante los meses de marzo y abril de 2025. Antes de ofrecer el análisis de los resultados, presentamos su diseño:

Tabla 1¹⁰*Estructura de la encuesta*

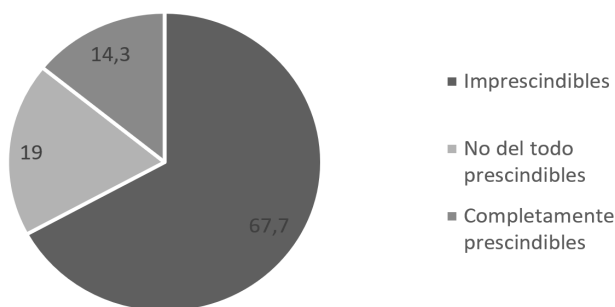
Componente	Preguntas	Objetivo
Orientado al plano intencional del currículo	1) Considerada globalmente, tu propuesta curricular caracteriza los contenidos de gramática como: - Completamente prescindibles - No del todo prescindibles - Imprescindibles	Medir la centralidad de los contenidos de gramática.
	2) Consideras que la gramática es: -Un conjunto de saberes disciplinares que deben enseñarse para mejorar el conocimiento de la propia lengua -Un conjunto de saberes instrumentales que deben enseñarse para mejorar las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad	Indagar sobre la concepción de gramática a la que se adscribe.
	3) Para cumplir con tus objetivos al enseñar gramática, considerarás más adecuados ejercicios -De respuesta cerrada (i.e., V o F, <i>multiple choice</i> , reconocimiento y etiquetado) -De respuesta abierta (i.e., análisis comparativo de estructuras, explicación o justificación de alguna propiedad llamativa, elección entre hipótesis contrarias, planteamiento de hipótesis propias)	Relevar si la ejercitación gramatical prevé respuestas controladas o creativas.
Componente	Preguntas	Objetivo
Orientado al plano real-operativo del currículo	4) ¿Evaluas contenidos gramaticales?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (1)
	5) ¿Podrías enumerar los contenidos de gramática que evaluas recurrentemente?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (2)
	6) En pocas palabras ¿podrías explicar la diferencia entre los ejercicios que planteas para evaluar contenidos de literatura y de gramática?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (3)

Este diseño en dos componentes diferenciados encuentra sustento en la distinción entre los planos intencional y real-operativo del currículum referida en § 2 (Apple 1982, Gimeno Sacristán 1992/2002, Eisner 2002, Male 2015, Stenhouse 1984). Al traducirla al problema particular que nos ocupa, surge un esquema de interpretación según el cual la mecanización de la gramática pertenece, como coinciden en señalar la bibliografía (§ 1) y las conclusiones a la que arriba el DCPL (§ 3.1), al ámbito de las prácticas, pero, por supuesto, no al de las intenciones. En efecto, “¿Qué profesor asumiría el riesgo de afirmar que la cultura y los importantes y atractivos conocimientos que dice enseñar se reducen al conocimiento memorizado de unos cuantos conceptos sin relación” (Gimeno Sacristán 2002, p. 157). Así, la estrategia general ha sido la de elicitar posicionamientos sobre la concepción de gramática, la selección de contenidos y el diseño de ejercicios pero en instancias distintas: desde el punto de vista de lo que se considera intencionalmente (preguntas 1, 2 y 3) y desde el punto de vista de lo que en efecto se hace en el plano real-operativo (preguntas 4, 5 y 6). Lo importante de este diseño por componentes es que permite ampliar la interpretación de los datos cuantitativos que arrojan las tres primeras preguntas a la luz cualitativa que alumbran las últimas tres.

Yendo al detalle de los resultados, la primera pregunta confirma que la gramática aún ocupa un lugar central. El 67,7 % de los/as encuestados/as los considera imprescindibles, el 19 %, no del todo prescindibles, y tan solo el 14,3 %, completamente prescindibles.

Figura 1

(Im)prescindibilidad de los contenidos de gramática



Nota: elaboración propia

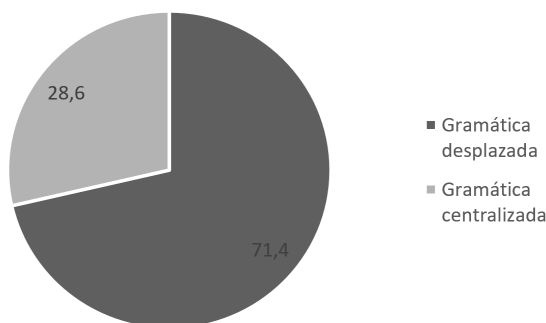
Conviene, sin embargo, leer este 14 % a luz del resultado que arroja la pregunta (4). Aquí, las respuestas son unánimes: el 100 % dice evaluar contenidos de gra-

mática, lo cual comienza a mostrar cierto desfase entre los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes.

La segunda pregunta, recuérdese, enfoca la opción por las dos concepciones de gramática referidas en § 2. Aquí, con el 71,4 %, domina la de gramática desplazada, esto es, como una herramienta para mejorar las habilidades lingüísticas; mientras que la de gramática centralizada, esto es, como saber disciplinar que vale la pena enseñar en su especificidad, representa el 28,6 %.

Figura 2

Concepciones de gramática

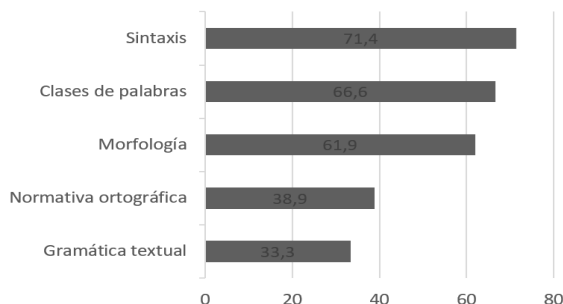


Nota: Elaboración propia

Como puede notarse, estos resultados se alinean de manera bastante ajustada a aquello que prevén las prescripciones del DCPL. Ahora bien, para dimensionarlos cualitativamente, conviene ponerlos en relación con los que arroja la quinta pregunta, que interroga sobre qué contenidos se evalúan recurrentemente. La concepción de gramática dominante (i.e., desplazada, como herramienta) vuelve esperable unos valores que reflejen la preminencia de contenidos orientados mayormente al texto/discurso y menos a la morfosintaxis. Sin embargo, los resultados contradicen tal expectativa: el 71,4 % de las respuestas mencionan la sintaxis, el 66,6 %, las clases de palabras, y el 61,9 %, la morfología. Siguen en orden de prioridad los temas relacionados con la normativa ortográfica, que aparecen mencionados en el 38,9 % de las respuestas, y recién en último lugar, aquellos que caen bajo la órbita de la gramática textual, en un 33,3 %.

Figura 3

Temas de gramática evaluados con recurrencia



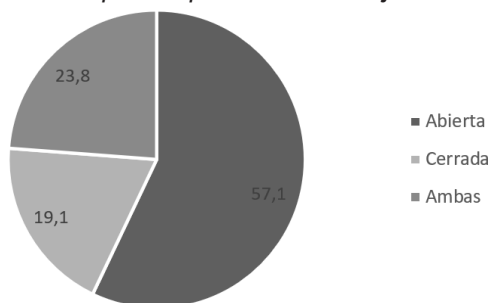
Nota: Elaboración propia

Solo para clarificar, nuestros/as encuestados/as intentan llevar la gramática a las aulas bajo una concepción de la disciplina que coincide con la prescripta por el DCPL, pero a través de una selección de temas que toma cierta distancia de ella. Esta situación permite, otra vez, identificar un desajuste entre los dos planos de sus propuestas curriculares.

La tercera pregunta indaga acerca de qué tipo de ejercicio se considera más adecuado. El 57,1 % privilegia los de respuesta abierta (i.e., análisis comparativo de estructuras, explicación o justificación de alguna propiedad llamativa, elección entre hipótesis contrarias, planteamiento de hipótesis propias), el 19,1 %, los de respuesta cerrada (i.e., V o F, *multiple choice*, reconocimiento y etiquetado), y una franja intermedia del 23,8 % señala que considera adecuados a ambos tipos.

Figura 4

Tipos de respuesta prevista en los ejercicios de gramática



Nota: Elaboración propia

Leyendo estos valores a luz de las respuestas a la sexta pregunta, diseñada para dimensionar cualitativamente los valores de la anterior, es posible identificar una nueva situación de desajuste entre los planos intencional y real-operativo. Trece de tales respuestas (i.e., 62 %) permiten establecer las siguientes correlaciones:¹¹

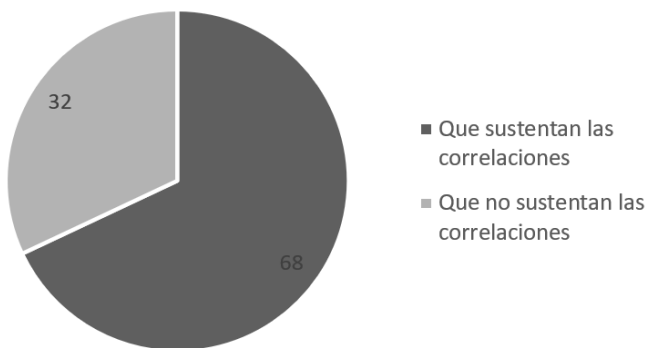
a) Ejercicios de gramática – Respuestas cerradas – Memorización – Aplicación de reglas

b) Ejercicios de literatura – Respuestas abiertas – Reflexión – Interpretación.

Las ocho respuestas restantes (el 38 %) escapan de esta tendencia general, y enuncian que no hay mayores diferencias entre uno y otro tipo de ejercicios:

Figura 5

Las respuestas a la sexta pregunta de la encuesta



Nota: Elaboración propia

Recuérdese que el 57,1 % de los/as encuestados/as considera más adecuados los ejercicios de respuesta abierta para abordar la gramática en las aulas. Sin embargo, al leer este valor a la luz de las afirmaciones que nos ha permitido recoger la sexta pregunta orientada al plano real-operativo, es la literatura la que se asocia de manera más estrecha con los aspectos reflexivos, abiertos y creativos y la gramática, con los memorísticos, cerrados y mecánicos.

En resumen, los resultados obtenidos permiten identificar que en el plano intencional los contenidos de gramática pueden ser, en cierto grado, prescindibles, pero en el plano operativo, curiosamente, se consideran imprescindibles; la predominancia, en la dimensión intencional, de una concepción de la disciplina que coincide con aquella por la que aboga el DCPL (i.e. desplazada, como herramienta para fortalecer las habilidades lingüísticas), pero que no se corresponde con los contenidos seleccionados para evaluarla (i.e., clases de palabras, morfología y sintaxis); y una

declaración de intenciones respecto del formato de los ejercicios que parece diluirse cuando ingresa al panorama su comparación con los de literatura. Sistematizamos estos resultados para terminar de clarificarlos:

Tabla 2

Sistematización de los resultados de la encuesta

Prescindibilidad de los contenidos de gramática		Concepción de gramática desplazada		Carácter abierto, reflexivo, no mecánico, de los ejercicios	
Plano intencional	Plano operativo	Plano intencional	Plano operativo	Plano intencional	Plano operativo
+	-	+	-	+	-

Finaliza esta sección con una respuesta posible a la pregunta que da título al trabajo. ¿Qué mecaniza la gramática? Los desfasajes entre ambas dimensiones curriculares. En la próxima sección, presentamos una breve reflexión orientada a achicar la brecha entre ellas.

Hacia una gramática para la comprensión

Iniciaremos esta sección recuperando aquella observación de Bombini (2001) referida en § 3 pero para refinarla, incluyendo ahora la gramática en el panorama. Diremos, así, que el carácter dual del objeto de incumbencia de los/as graduados/as de las carreras de Letras debe pensarse más allá de su formulación original. La “lengua-literatura” no cubre todo el espectro puesto que, al interior de “lengua”, existe una nueva dualidad. Enseñar “lengua” desde una concepción de gramática centralizada, entendida como dominio de saberes específicos, o hacerlo desde una concepción de gramática desplazada, en tanto conjunto de saberes instrumentales para mejorar las habilidades lingüísticas, involucra la adopción de supuestos tan distintos entre sí como los que involucra la enseñanza de “lengua” frente a la de “literatura”. Según creemos, la observación de Bombini (2001) merece complejizarse un poco más, puesto que admite un nivel extra de dualidad, como se ilustra a continuación:

Tabla 3

Dualidades en el objeto de incumbencia de los/as graduados/as de las carreras de Letras

Lengua		Literatura
Gramática centralizada Conjunto de supuestos A	Gramática desplazada Conjunto de supuestos B	

El costado izquierdo de la Tabla 3 explicita el primer nivel relevante en la toma de decisiones para llevar la gramática a las aulas, y es en función de él, sugerimos, que debieran organizarse las propuestas docentes particulares para lograr consistencia entre sus planos intencional y real-operativo.

Optar por una concepción de gramática centralizada vuelve esperable el trabajo sobre esos contenidos que, de acuerdo con los resultados de nuestra encuesta, los/as docentes privilegian (i.e., clases de palabras, morfología, sintaxis), mientras que la opción por una gramática desplazada, obliga a una selección distinta, más cercana a la tradición del enfoque comunicativo (i.e., coherencia, cohesión, conectores, tipos textuales, géneros discursivos). En este último caso, para evitar las “dificultades áulicas” referidas en el DCPL (ver § 3.1), debe asumirse el desafío de diseñar actividades que transformen dichos contenidos en verdaderos insumos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (quizás, con privilegio de la escritura), sin hacer de ellos un repertorio de categorías de análisis más actualizado pero igualmente mecánico. A modo de ejemplo, piénsese en el tópico “conectores”. En vez de ofrecer un texto y solicitar a los/as alumnos/as que “subrayen los conectores”, puede partirse de un par de ejemplos sencillos como *Juan nació en una casa* y *La casa tiene dos habitaciones*, solicitar que los conecten y, luego, comentar reflexivamente los resultados.

Ahora bien, volviendo a la concepción de gramática centralizada, quizás más cercana al riesgo de mecanización dada la tradición (estructural) con la que dialoga y con unos usos y costumbres bien establecidos (recuérdese el protagonismo histórico del análisis sintáctico referido por Giammateo y Albano (2017), ver § 2), creemos importante reflexionar sobre qué otras decisiones cobran relevancia más allá de la estricta selección de sus contenidos. Para ello, luego de haber considerado varias actividades presentes en distintos libros de textos (Agazzi et al. 2019, Alonso et al. 2016, Arturi et al. 2019, Di Vincenzo 2017, Lebovich et al. 2017), y de venir planteando las propias por más de quince años, hemos construido una herramienta que ayuda a discriminar si determinada actividad favorece los niveles superiores de comprensión, trasvasando “el estadio terminológico” (Bosque y Gallego 2016) o si, por el contrario, se queda en él propiciando tan solo el merodeo por los inferiores. Esta herramienta encuentra sustento en una serie de aportes bibliográficos previos (Bosque y Gallego 2016, Arias 2019, Cegarra Bacigalupo y Romero 2024) y está constituida por tres parámetros que permiten, cada uno, la oposición entre dos orientaciones. Los presentamos:

Tabla 4

Parámetros y orientaciones de una gramática orientada a la comprensión

Primer parámetro: la administración de los conocimientos (meta)lingüísticos	
Orientación intuitiva Toman preminencia los conocimientos lingüísticos, es decir, aquello que los/as estudiantes saben por ser hablantes nativos de español.	Orientación técnica Predomina el trabajo con conocimientos metalingüísticos, es decir, con las categorías, las clasificaciones y los conceptos propiamente disciplinares, que los/as docentes deben presentar y definir en algún momento del proceso didáctico.
Segundo parámetro: la secuencia entre observación y definición	
Orientación deductiva Se parte de la definición para observar luego los casos particulares. Aquí, los casos particulares se adscriben (o no) a la definición.	Orientación inductiva Se parte de la observación de los casos particulares para inferir luego la definición. Aquí, el movimiento es inverso: los casos particulares son el insumo para construir la definición.
Tercer parámetro: la solución prevista	
Orientación reproductiva Se busca una respuesta susceptible de ser recuperada imitando el trabajo/la solución modelo propuesto por el/la docente.	Orientación creativa Se buscan respuestas construidas o inferidas por los/as alumnos/as haciendo un uso productivo, personal y novedoso de la información previa.

El primer parámetro señala el hecho de que, al diseñar ejercitaciones gramaticales, debe tomarse una decisión consciente respecto del lugar que habrán de ocupar, para su resolución, las intuiciones lingüísticas de los/as alumnos/as¹². Para favorecer los niveles superiores de comprensión consideramos que capitalizarlas constituye un buen punto de partida. El segundo parámetro focaliza la cuestión de cómo administrar casos particulares y generalizaciones, y encuentra fundamento en la propuesta de Bosque y Gallego (2016). Según estos autores, para “que la enseñanza de la gramática en las aulas pierda la condición de actividad rutinaria y escasamente estimulante” (p. 81), deben promoverse, primero, la observación y la experimentación con los ejemplos, para perseguir, luego, la formulación de las generalizaciones subyacentes. Los que

nosotros presentamos como ejercicios orientados deductivamente, en la tipología de Bosque y Gallego (2016) se denominan “de respuesta rápida” (p. 71), identificación que acentúa aun más su carácter mecánico. Finalmente, el tercer parámetro advierte sobre la naturaleza de ejercicios cuyo único objetivo es reproducir las soluciones y el tipo de trabajo previamente pautado y desarrollado por el/la docente, frente a otro tipo de actividades, cuyo espíritu es el de propiciar la reflexión sobre las más llamativas propiedades del lenguaje humano en general y de la lengua española en particular.

A modo de ejemplo, considérese la siguiente secuencia de actividades¹³ para trabajar sobre la noción de “número” y comenzar a introducir la concordancia “sujeto-predicado”:

Observen los siguientes ejemplos y contesten las preguntas que les siguen:

- a) Juan va a la playa en verano
- b) Juan y Pedro van a la playa en verano
- c) Los turistas van a la playa en verano
- d) La gente va a la playa en verano

1) De los ejemplos anteriores ¿cuáles hablan de un único individuo y cuáles de más de uno?

2) ¿Qué ejemplos presentan el verbo en singular y cuáles el verbo en plural?

3) ¿Siempre que se habla de un único individuo el verbo está en singular? ¿Por qué?

4) ¿Cómo podrían explicar la excepción que surge en la respuesta a la pregunta anterior?

Esta secuencia de actividades privilegia las orientaciones intuitiva, inductiva y creativa y, mediante ellas, intenta recuperar el hecho de que la noción de “pluralidad” es más compleja que lo que estrictamente indica la morfo-sintaxis. Partiendo de las primeras observaciones de los/as alumnos/as, y con la posterior guía del/la docente, busca poner en evidencia que la pluralidad morfológica (*Los turistas*) se alinea con la pluralidad sintáctica (*Juan y Pedro*) en que ambas desencadenan concordancia plural en el verbo (*Los turistas van a la playa en verano / Juan y Pedro van a la playa en verano*), y se distingue de la pluralidad semántica (*La gente*), que no la desencadena (*La gente va a la playa en verano*).

Como hemos mostrado a lo largo de § 3.2, los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes tienden a exhibir desajustes, y es en esa brecha que empieza a diluirse el sentido último del abordaje de la gramática en la escuela secundaria. Creemos que, de alinear consistentemente la concepción asumida sobre la disciplina con la selección de contenidos, y de tener claras las decisiones

involucradas en el diseño de los ejercicios, es posible que la gramática vaya perdiendo poco a poco su carácter mecánico y comience a orientarse hacia la comprensión.

Conclusiones

El punto de inicio de este trabajo lo constituye la idea, recurrentemente mencionada en la bibliografía especializada, de que en las aulas de la escuela secundaria la gramática se reduce a una serie de prácticas mecánicas, repetitivas y ajenas a toda actividad genuinamente reflexiva. A partir de aquí, la discusión precedente ha buscado identificar y explicitar cuáles son las causas que devienen en tal efecto. Los aportes provenientes de los estudios que historizan la enseñanza de gramática en nuestro país permiten identificar dos tradiciones orientadas, cada una, a la consecución de objetivos distintos y, en consecuencia, poco compatibles entre sí. Mientras que el paradigma estructural recorta el sistema de la lengua, focaliza las relaciones formales entre sus elementos y persigue como meta fundamental la descripción de sus propiedades intrínsecas, el paradigma comunicativo sitúa el lenguaje en sus contextos, se ocupa de sus condiciones de producción/recepción y busca mejorar las habilidades performativas de los sujetos del discurso. Con ambas tradiciones dialoga, por distancia, el diseño curricular bonaerense actualmente vigente para la asignatura *Prácticas del Lenguaje*. Sus críticas, que se dirigen hacia los aspectos centrales de todo lo que lo precede, constituyen un buen diagnóstico, pero las estrategias para salvarlas no terminan de mostrarse efectivas. Los resultados de la encuesta permiten advertir, todavía, abordajes de la disciplina deudores, en mayor o menor medida, de los períodos anteriores.

La existencia de dos tradiciones no es la única dualidad que hemos podido identificar. En todo caso, habría que decir que funciona como un marco general para el asiento de otras. En efecto, hay dualidad en el terreno de los macro-objetivos, en tanto pueden rastrearse, por una parte, la reflexión sobre las propiedades intrínsecas de la lengua, y, por otra, el desarrollo de las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad; y hay dualidad, también, en los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes. Este desfasaje de planos está vinculado a diferentes factores entre los que se destacan, al menos, dos:

- a) Las estrategias propuestas por el DCPL, que no tienen en cuenta el éxito (o su ausencia) cuando sus principios se llevan a las aulas concretas y que, por otro lado, plantean un enfoque alejado de la formación propia de los/as docentes y
- b) Los acuerdos institucionales que proponen una práctica que no siempre sigue el espíritu de los DCPL.

Para que las propuestas curriculares docentes arriben a los resultados esperados en la práctica, se impone, en principio, repensar los diseños curriculares con

acciones concretas que recuperen y valoren positivamente las intuiciones de los/as estudiantes y los guíen en razonamientos de tipo inductivo.

Si se acepta que la gramática escolar se encuentra al interior de un panorama complejo de cruces que no siempre se resuelven, identificar (al menos algunas de) las causas que la convierten en una tarea mecánica, objetivo central de este trabajo, puede servir como punto de partida para comenzar a dirigirla en sentido inverso.

Notas

¹ Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesor Adjunto en la cátedra de Gramática (Depto. Letras - F.H. – UNMdP). Dirige el GELyS (Grupo de Estudios Lingüísticos y Semióticos) y es miembro del CIAL (Centro de Investigaciones sobre Archivos y Lenguajes (Fac. Hum. - UNMdP). Sus investigaciones privilegian temas relacionados con la gramática teórica, descriptiva y pedagógica de la lengua española. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-8709-4750>. E-mail: jjcegarra@mdp.edu.ar

² Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante Graduada en las cátedras de Gramática I y Gramática II en las carreras del Departamento de Letras de la UNMDP y docente titular de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en el nivel secundario. Desde 2014 es miembro del grupo de investigación Escritura e Invención, radicado en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y dirigido por la Dra. Mariela Blanco. Es miembro del CIAL (Centro de Investigaciones sobre Archivos y Lenguajes (Fac. Hum. - UNMdP). Sus investigaciones han privilegiado temas vinculados a autores como Antonio Di Benedetto y Jorge Luis Borges y se han enfocado, mayormente, en el estudio pormenorizado de sus escritos. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0453-9578>. E-mail: rocio.colmanserra@gmail.com

³ Cuando, en el transcurso de la exposición, hagamos referencia a la enseñanza de gramática, deberá entenderse como en esta primera mención, es decir, como enseñanza de la gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria. Sin embargo, uno de los objetivos del trabajo es situar la discusión al respecto en la provincia de Buenos Aires porque es aquí (y más precisamente, en la ciudad de Mar del Plata) en donde hemos distribuido la encuesta cuyos resultados sirven como insumo para el aporte que presentaremos en § 4. Por lo tanto, intentaremos ser cuidadosos al distinguir cuándo es que lo que decimos, referenciado en distintos trabajos académicos, puede considerarse generalizable para la República Argentina y cuándo, por el contrario, aplica específicamente para el territorio de la provincia de Buenos Aires.

⁴ *Aula de lengua* es un concepto que tomamos de Gerbaudo (2006, 2011) tal y como aparece citado en Carrió y Piovano (2022), que comprende “no solo el diseño didáctico de la clase, sino también el conjunto de decisiones previas involucradas en la propuesta de clase” (p. 225). Puesto que, como explicita la anterior nota al pie, situaremos la discusión en el contexto de la provincia de Buenos Aires, *Aula de Lengua* debe traducirse como *Aula de Prácticas del Lenguaje*. Nada crucial depende de ello, pues dicha traducción mantiene idéntico el alcance de su formulación original.

⁵ Cabe mencionar que esta formulación de la hipótesis no coincide con nuestra intuición original. En un primer momento creímos que las causas que buscábamos identificar podían

reducirse al diseño de los ejercicios. Sin embargo, luego de implementar la encuesta y de analizar sus resultados, hemos detectado dificultades de naturaleza más general. Solo como anticipo, diremos que el carácter mecánico de la gramática no deriva del diseño de ejercicios (estos, en todo caso, lo reflejan, pero no lo causan) sino de la desorientación que producen una serie de dualidades respecto de las cuales hay que posicionarse consciente y consistentemente (ver § 3.2).

⁶ Referenciada como *Ley Nacional de Educación*.

⁷ Referenciada como *Ley Provincial de Educación*.

⁸ Cuando en la introducción del trabajo señalábamos la relevancia de la lectura como interrogativa de Objeto de la pregunta que le da título, lo hacíamos anticipando este análisis. El DCPL parece decir que es la gramática misma, al margen de sus posibles orientaciones teóricas, la que causa la mecanización de quienes la enseñan y la aprenden.

⁹ Ver el desglose de este resultado en § 3.2.

¹⁰ Debemos mencionar que la encuesta completa presenta más componentes. Presentamos en esta oportunidad, tan solo, los que resultan relevantes para la escritura del presente artículo.

¹¹ Ofrecemos en el ANEXO la totalidad de las respuestas a la sexta pregunta, discriminando entre aquellas que sustentan y no sustentan las correlaciones.

¹² En una de sus contribuciones al debate sobre la enseñanza de gramática en la escuela, Arias (2019) formula una pregunta en directa relación con las orientaciones del primer parámetro: “¿Cómo es posible que el alumno sepa tanto sobre su lengua materna y haya desarrollado un complejo sistema gramatical, y que el docente de lenguas no sepa que esto es así cuando la evidencia está frente a sus ojos?” (p. 5)

¹³ Esta secuencia de actividades resulta de la transposición didáctica (Chevallard, 1998) de algunas de las ideas que Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) elaboran acerca de la pluralidad desde el paradigma teórico de la gramática generativa.

Referencias bibliográficas

- Agazzi, T., Carranza, F., Klappenbach, P., Rovatti, D., Sólimo, L., Stegmayer, M., Tavella, G., Vila, E. 2019. *Convergente Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires, Edelvives
- Alonso, M., Diab, P., Kreimer, A., Miller, I., Rovatti, D., Varela, E. 2016. *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. CABA, Kapelusz
- Arias, J. 2019. La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintu Quimun*, 3. 1-30
- Arturi, M., Giorgio, A., Barceló, M., Bloise, A., Font, D., Gentile, A., Igol, L., Misisco, L. y Ojeda, A. 2019. *Lengua y literatura 1: prácticas del lenguaje 7º/1º. Prácticas del lenguaje*. Mandioca, CABA
- Avellana, A. y Kornfeld, L. 2019. Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintu Quimun*, 3. 1-24
- Bombini, G. 2001. Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 24-33

- Bosque, I. 2018. Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. 1/1. 10-36
- Bosque I. y Gallego, A. 2016. La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 54, 2. 63-83
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.
- Bruner, J. 1973. Going beyond the Information Given. In J. Anglin (comp.), *Beyond the Information Given*. New York, Norton. 218-238
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, GRAO.
- Cárdenas, V. 2023. La gramática en los libros de texto de Nivel Secundario de Argentina. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 22, 1. 139-167
- Carrió, C. 2024. Enseñar gramática y lo políticamente incorrecto. *Signo y seña*, 46. 62-85
- Carrió, C., y Piovano, L. 2022. La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua. *RASAL Lingüística*, (1), 223-247.
- Cegarra Bacigalupo, J. y Romero, A. 2024. La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica. *Anales de lingüística. Segunda época*. 13. 363-393
- Chevallard, Y. 1998. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique
- Cortés, M. 2009. Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (coord.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la Literatura*. Buenos Aires, Manantial. 113-131
- Denzin, N. y Lincoln, Y. 2011. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Barcelona, Gedisa, 43-102
- Di Tullio, A. 2014. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter Editores
- Di Vincenzo, D. 2017. *Prácticas del lenguaje 3 ES*. Boulogne, Estrada.
- Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires (prov.). 2006. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Eisner, E. W. 2002. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall
- Funes, M., Poggio, A., y Romero, M. 2017. La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva. *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas*. La Plata, 31 de marzo y 1 de abril de 2017. 103-124
- Funes, M. y Poggio, A. 2019. De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta desde una gramática discursiva. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Kapelus
- 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. 1-24

Giammateo, M. 2024. A modo de introducción: enseñar gramática hoy. *Signo y seña*, 46. 1-12

Giammateo, M. y Albano, H. 2017. La ruta de la Gramática y el Léxico. En Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino N. (coords.). *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Gimeno Sacristán, J. 1992. *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. 2002. El Currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. 137-170

Guaita, F. y Trebisacce, R. 2015. Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En M. Guevara y K. Leyton (eds.) *Enseñanza de la gramática*. Mendoza, Editorial FFyL UNCuyo y SAL. 45-54

Lebovich, E., Melgar, A., Croci, P., Kreimer, A., Slutsky, L. 2017. *Lengua y literatura 2: Prácticas del Lenguaje*. CABA, Tinta Fresca.

Lorenzotti, M., Piovano, L. y Carrió, C. 2018. Lectura y gramática: la reflexión desde el verbo. *Álabe*, 17, 1-17

Marqueta García, B. 2023. *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Otañi, L., y Gaspar, P. 2009. Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la Literatura*. Buenos Aires, Manantial. 75-111

Perkins, D. 1992. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa

Santomero, L., Piovano, L., Gietz, F., Jara, V., Bonet, C., y Carrió, C. 2018. La lengua en la clase de lengua. *Revista digital de Políticas Lingüísticas*. 7, 7. 6-26

Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata

ANEXO

Tabla 6

Detalle de las respuestas a la sexta pregunta de la encuesta

Respuestas que sustentan las correlaciones:	Respuestas que no las sustentan
	No hay mayores diferencias entre los ejercicios de gramática y los de literatura y/o la literatura sirve de insumo para los ejercicios de gramática
<p>a) Ejercicios de gramática – Respuestas cerradas – Memorización – Aplicación de reglas</p> <p>b) Ejercicios de literatura – Respuestas abiertas – Reflexión – Interpretación.</p>	
“Los contenidos de gramática suelen ser más de tipo cerrado, los de literatura son de reflexión y debate” (Docente 1)	“Están relacionadas, porque todo se extrae del mismo texto. La comprensión e interpretación debe poder escribirse con palabras sencillas” (Docente 3)
“Los ejercicios plantados sobre contenidos de literatura apuntan a corroborar una lectura consciente y atenta sobre el material estudiado, recorriendo diferentes aspectos. Para evaluar contenidos gramaticales, los ejercicios buscan que el estudiante se apropie de las normas gramaticales, su reconocimiento y aplicación práctica. En este caso, los ejercicios de respuesta cerrada suelen ser más frecuentes que en el estudio de contenidos literarios, donde el margen de error queda reducido” (Docente 2)	“No encuentro mayores diferencias” (Docente 6)

<p>“Gramática: tomo definiciones, ejercicios tradicionales como clasificación semántica de palabras. Uso múltiple choice, verdadero/falso, completar las oraciones. También aplico juegos: estilo tabú, Pasapalabra (programa de TV) Actividades cortas y rápidas. Literatura: Planteo actividades a partir de frases extraídas del texto con el fin de explicar, opinar, argumentar qué pasó antes/después, escritura de textos diversos.” (Docente 4)</p>	<p>“En general planteo ejercicios que articulen contenido gramatical y literario” (Docente 18)</p>
<p>“Para gramática suelo incorporar ejercicios que les permitan poner a prueba lo memorizado pero también incorporo ejercicios que les den seguridad. Para literatura, evito las definiciones y me vuelco por ejercicios de comprensión y análisis reflexivo” (Docente 9)</p>	<p>“No encuentro tantas diferencias. Un mismo texto puede ser abordado desde lo literario y desde lo gramatical” (Docente 19)</p>
<p>“La evaluación de la gramática suele ser cerrada en comparación con la de lit. La calificación se vincula con el nivel de exactitud y objetividad en las respuestas. En literatura entran en juego otras variables en las formas de vincular teoría y textos literarios” (Docente 10)</p>	<p>“Evalúo los contenidos de gramática a partir de la literatura” (Docente 5)</p>
<p>“Para gramática propongo ejercicios que tengan una sola respuesta, para que el estudiante se sienta más seguro y no dude (se ponen nerviosos con estos temas). Para literatura propongo consignas donde el estudiante pueda argumentar desde su experiencia de lectura.” (Docente 11)</p>	<p>“En Literatura se analiza el discurso, es decir, procedimientos que incluyen aspectos de la gramática” (Docente 7)</p>

“Para los contenidos de gramática no suelo pedir que justifiquen sus respuestas” (Docente 12)	“En literatura, trabajo mucho la comprensión lectora y a partir de ahí la gramática” (Docente 8)
“Para Literatura suelo pedir que se desarrollen conceptos, que las respuestas sean completas y claras. Mientras que para lo que en esta encuesta se define como Gramática los ejercicios son más bien prácticos” (Docente 13)	“En el mismo ejercicio se trabajan los contenidos literarios y gramaticales con instancias de corrección y reescritura. Si trabajamos textos poéticos partimos desde lo sensorial, la dimensión sonora. Luego hablamos de la diferencia entre el lenguaje denotativo y connotativo. Hacemos ejercicios contrastivos a partir del léxico (misma palabra en un poema y en otro tipo de textos) y reflexionamos sobre la intención poética de explotar los sentidos de la palabra” (Docente 15)
“Los de gramática se ven descontextualizados, como un problema matemático” (Docente 14)	
“Los primeros son de relación y reflexión sobre las lecturas, los segundos son más relacionados al pensamiento lógico” (Docente 16)	
“Los ejercicios de literatura que planteo suelen ser creativos (o buscan serlo), mientras que las actividades de gramática que propongo son más aburridas o convencionales” (Docente 17)	
“Puede que los ejercicios para trabajar gramática apelen a la puesta en funcionamiento de las reglas (reconocimiento, uso, etc.) y a la repetición. La literatura nos abre el juego para trabajar más en proceso y evaluar categorías literarias puestas en juego, interpretación y valoración de los textos a través de una variedad amplia de consignas” (Docente 20)	
“Los ejercicios de gramática, en general apuntan a una respuesta más restringida” (Docente 21)	