



## PARADIGMAS DISCIPLINARES QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN PROFESORES EN FORMACIÓN

DISCIPLINARY PARADIGMS UNDERPINNING THE TEACHING OF GRAMMAR OF  
TEACHER IN TRAINING

Volumen 16, Número 3  
Setiembre - Diciembre  
pp. 1-19

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26081>

Irsa Cisternas Fierro

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## PARADIGMAS DISCIPLINARES QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN PROFESORES EN FORMACIÓN

### DISCIPLINARY PARADIGMS UNDERPINNING THE TEACHING OF GRAMMAR OF TEACHER IN TRAINING

Irsa Cisternas Fierro<sup>1</sup>

**Resumen:** La necesidad de resituar la enseñanza de la gramática en el currículum escolar como un saber que, junto con otros, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa no ha dado los resultados esperados. Investigaciones y estudios advierten que, a pesar del avance disciplinar y las demandas curriculares, persisten en los profesores de Lenguaje y Comunicación, prácticas de enseñanza que fusionan contenidos y metodologías de matriz normativa, estructural y comunicativa. El presente artículo tiene como objetivo indagar en los tipos de perfiles disciplinares que subyacen en la enseñanza de la gramática en estudiantes de la carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. El marco metodológico corresponde a un enfoque descriptivo/interpretativo de carácter mixto con diseño de "estudio de casos múltiples". La muestra la componen tres admisiones de estudiantes que cursan el último año de Pedagogía en Lenguaje de tres universidades chilenas. La recolección de datos considera la aplicación de un cuestionario de dilemas con situaciones de enseñanza de la gramática, relacionadas con los componentes "finalidad", "contenido", "tratamiento del contenido" y "evidencia de los aprendizajes". Los resultados evidenciaron que las tres admisiones fusionan elementos de los diferentes paradigmas disciplinares en la enseñanza de la gramática. Destaca la presencia del paradigma tradicional-normativo para el componente finalidad de la enseñanza; el formal descriptivo para el tratamiento del contenido; y el paradigma comunicativo en los contenidos de enseñanza. Los resultados obtenidos proyectarían, en gran medida, las transposiciones didácticas de estos estudiantes al momento de enseñar la gramática.

**Palabras clave:** ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA, PARADIGMAS DISCIPLINARES, PROFESORES EN FORMACION.

**Abstract:** The necessity to give grammar the right in the academic curriculum to help to develop the communicative competence has not obtained the correct results. Recent researches have shown that in spite of the progress in the specific areas, there are still language teachers with practices that mix content and methodologies from a normative, structural and communicative point of view. The present study has as a main objective to investigate the different disciplinary profiles that undergo in the teaching of grammar in the Language and Education Pedagogy major. The theoretical background has a descriptive/interpretative focus with a mix design and "multiple case studies". The sample was three generations of students that were in their last year of studying Language Pedagogy from three different Chilean Universities. To collect the data a questionnaire was used with problems and situations in how to teach grammar the situations were related to different components as "finality", "content", "treatment", and "evidence of the outcomes. The results have shown that the three generations of students at the moment of teaching grammar have mixed the elements of different disciplinary paradigms. It is noticeable the presence of the traditional-normative paradigm for the component of finality; the formal descriptive for the content and the communicative paradigm in the content of teaching. The results will project the didactic transpositions of the participants at the moment of teaching grammar.

**Key words:** TEACHING GRAMMAR, DISCIPLINARY PARADIGMS, TRAINING TEACHERS.

---

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Profesora de Español, Doctora en Ciencias de la Educación.

Dirección electrónica: [icisternas@ucsc.cl](mailto:icisternas@ucsc.cl)

**Artículo recibido:** 10 de setiembre, 2016

**Enviado a corrección:** 02 de junio, 2016

**Aprobado:** 22 de agosto, 2016.

## 1. Introducción

Las reactualizaciones y movimientos teóricos que acontecen en las ciencias del lenguaje, la didáctica de la lengua y en el currículum escolar correlacionan con la noción de paradigma científico de Thomas Kuhn (1965), en tanto son producto de redefiniciones epistémicas no superadas o resueltas por los paradigmas imperantes. Esto hace posible la irrupción de teorías explicativas alternativas que redefinen el objeto de estudio, sus marcos metodológicos y el reconocimiento en la comunidad académica.

En el caso de la enseñanza de la lengua, dentro de las diversas fuentes de selección de los contenidos, se encuentran, principalmente, aquellas provenientes de los paradigmas "tradicional normativo", "formal descriptivo" y "comunicativo funcional" (Bravo, 2012; Camps, 2012; Cassany, 1994; Gaiser, 2011; Medina 2007; Ming, 2012; Lomas 2014; Romeu, 2006).

Dentro de las premisas que ponen en duda la validez de estos paradigmas, encontramos que al tradicional se le cuestiona su visión limitada y normativa, además de relegar o no considerar en forma rigurosa los mecanismos internos que se conjugan entre los elementos del sistema (Bronckart, 2008; Di Tullio, 2005). Como reacción contraria a estos principios emerge el paradigma de tipo estructuralista y generativista. La norma es reemplazada por la descripción rigurosa del sistema de la lengua por medio de la generación de modelos y metodologías que proporcionen seguridad y validez a la producción de conocimiento (Arnáez, 2006; Kristeva, 1988).

Posteriormente, como respuesta a los marcos epistemológicos y de enseñanza anteriores, en la década del ochenta, comienzan a levantarse nuevas redefiniciones que ponen en cuestión la previa adecuación de estos saberes a los actores sociales involucrados en la práctica escolar. Surgen renovadas interrogantes y propuestas con respecto al fenómeno del lenguaje y su enseñanza. Las lenguas existen en su uso y los usuarios no somos homogéneos ni ideales, sino miembros de comunidades basadas en la diversidad (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 37). Este escenario favorece una visión renovada y el establecimiento del paradigma comunicativo-funcional con aceptación y proyección no solo por los aportes de la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1971), sino también por la sociolingüística, la psicología cognitiva, la lingüística del texto y los estudios pragmáticos, entre otros. Todos ellos contribuyen a ampliar el estudio de la lengua desde una manifiesta naturaleza interdisciplinar. Además, comparten como objetivo ir más allá de las opciones sintagmáticas y sintácticas y la noción de la lengua en uso para interactuar

comunicativamente en los distintos planos de desempeño: "estudiar el lenguaje concreto en sus contextos sociales y culturales variables" (Van Dijk, 2000, p. 54).

Por su parte, atendiendo de que la lengua es una construcción socio-histórica (Bronckart, 2004), los movimientos que ocurren al interior de la disciplina y la didáctica están, de igual forma, condicionados por las tensiones y debates que se dan en los escenarios políticos, ideológicos y sociales; por tanto, no es posible reflexionar sobre ella sin reponer los marcos históricos donde estos desplazamientos paradigmáticos ocurren y las decisiones que regulan sus transposiciones en la práctica de la enseñanza de la lengua.

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación doctoral<sup>2</sup> centrada en la formación inicial docente. Tiene como uno de sus propósitos indagar en estudiantes que cursan el último año de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, los perfiles disciplinares que subyacen en la enseñanza de los contenidos gramaticales. La pertinencia de centrar la temática de este estudio en la formación inicial docente se relaciona con el compromiso de las instituciones formadoras de personal docente en la entrega de herramientas oportunas de acuerdo con los avances de la disciplina y de los requerimientos que emanan de los documentos curriculares. Por ello, es relevante indagar, en estudiantes que están egresando de las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, cómo resuelven el tratamiento de los contenidos gramaticales, representados en la enseñanza de la oración, cuál es la finalidad u objetivo que le otorgan a su enseñanza, las opciones metodológicas al momento de transponerlas en el aula y cómo evidencian los aprendizajes de estos contenidos en sus estudiantes. Las respuestas a estas interrogantes permitirán develar los perfiles disciplinares implícitos que median la enseñanza de la gramática y, a su vez, las rupturas o cercanías de lo que se espera en la actualidad para la enseñanza de estos contenidos en el aula.

La estructura de artículo considera los siguientes apartados: el marco teórico desarrolla, en primer lugar, las principales visiones de los paradigmas disciplinares con mayor presencia en la enseñanza de la gramática en el tratamiento de los componentes "finalidad de la enseñanza", "contenidos", "tratamiento metodológico" y evidencia de los aprendizajes. A continuación, realiza un análisis sobre cómo han operado estos paradigmas en el currículum nacional. Concluye el apartado con investigaciones y estudios que abordan la apropiación por parte de los profesores de lenguaje de los marcos teóricos y

---

<sup>2</sup> Cisternas F, Irsa. (2014). Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación. Estudio de caso de tres universidades nacionales. (Tesis para optar por el grado de Doctora en Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

metodológicos que se demandan actualmente para la enseñanza de la lengua y de la gramática.

Finalmente, se presenta el marco metodológico, los resultados de la investigación y su discusión.

## **2. Antecedentes teóricos**

### **2.1. Paradigmas disciplinares en el tratamiento de los componentes de enseñanza**

Dentro de los marcos teóricos y metodológicos que distinguen el tratamiento de los componentes para la enseñanza de la lengua y la gramática, encontramos que en el paradigma tradicional normativo, la finalidad u objetivo de la enseñanza se centra en un fin en sí mismo y en el conocimiento del uso normativo de la lengua. Escribir y hablar de manera correcta se logra a través del conocimiento de la gramática de la lengua y de las reglas que regulan su uso. Los núcleos conceptuales o contenidos de enseñanza son de preferencia de carácter sintáctico, léxico y ortográfico (Bravo, 2012; Cassany, 1994). Por su parte, el tratamiento metodológico de los contenidos enfatiza en ejercicios de tipo lógico-deductivo, separando los niveles de análisis de la lengua de complejidad creciente y ejercicios de reconocimiento de las funciones lógicas que las unidades expresan (Bronckart, 1985; Robins, 2000).

En el caso del paradigma formal-descriptivo, la enseñanza de la gramática sigue siendo tratada de manera autónoma y descontextualizada. La diferencia fundamental con el paradigma anterior es el carácter descriptivo de la estructura de la lengua, en tanto sistema. Su objetivo es describir cómo es la lengua y no cómo debiera ser. En coherencia, la finalidad de la enseñanza es el desarrollo de la competencia lingüística, la que se logra a través del conocimiento de su estructura gramatical. Aunque estén en la base contenidos de la gramática tradicional, estos se amplían o reformulan con aportes provenientes de las corrientes disciplinares que conforman este paradigma. El tratamiento de los contenidos radica en el análisis que los diferentes componentes de la oración mantienen entre sí y su estructura jerárquica. Aunque eventualmente se trabajen estructuras más amplias que la oración, su análisis sigue siendo tratado de manera fragmentada (González, 2001). En todo momento, se privilegia el nivel sintáctico con el propósito de identificar y establecer las relaciones entre los componentes de la oración por medio de la rotulación en diagramas arbóreos, de corchetes o de bandejas (Bravo, 2012). Por tratarse de un ejercicio sistemático

y objetivado, su análisis puede convertirse en un medio útil de reflexión metalingüística sobre el funcionamiento del sistema de la lengua; sin embargo, este ejercicio relega los factores contextuales y la situación comunicativa que opera en la producción del mensaje y el uso efectivo que los hablantes hacen de él.

En el caso del paradigma comunicativo-funcional, la finalidad de la enseñanza de la lengua, y de la gramática en particular, está al servicio del uso competente del lenguaje, al desarrollo de la competencia comunicativa. La selección de los contenidos debe ser pertinente al aprendizaje del uso de la lengua y con un tratamiento integrado de los niveles discursivos, textuales y lingüísticos. La enseñanza del conocimiento gramatical atiende a las cualidades sintácticas y funcionales que operan en la comprensión y producción de textos y a factores pragmáticos como el contexto, la intención y la finalidad comunicativa. (Cassany, 1994; Lomas, 2006; Roméu, 2006; Álvarez, 2010)

A diferencia del paradigma formal descriptivo, la actividad metalingüística tiene como propósito desarrollar una reflexión consciente de los usos involucrados en los procesos de producción y comprensión oral y escrita; por ejemplo, los factores pragmáticos y retóricos que median los tipos de intercambio comunicativos, los mecanismos de coherencia y cohesión que intervienen en la construcción de las estructuras textuales o los aspectos gramaticales que favorecen la elaboración adecuada de oraciones dentro del texto o discurso.

## **2.2. La enseñanza de la lengua en el currículum de Chile**

Los cambios de perspectivas que han impactado la enseñanza en el sistema escolar chileno obedecen a factores sociales, políticos y económicos que influyen en determinados momentos de nuestra historia. Al respecto, Cox y Gyslin declaran: "Los planes definen los saberes necesarios para ser profesor; pero tal definición no pertenece solo al plano del saber, sino al de las relaciones de campos e instituciones relevantes" (1990, p. 2).

Los principales paradigmas disciplinares que han influido en la didáctica de la lengua y en el currículum nacional ocurren en dos escenarios temporales distintos: dictadura militar en Chile (1973-1990) y la transición a la democracia (1990 en adelante).

En el caso del primero, el país atravesó una fuerte crisis institucional que culminó con 17 años de dominio militar. En la búsqueda de un nuevo ordenamiento social, en este periodo ocurrieron diversos acontecimientos que impactaron a todas las estructuras de nuestra sociedad.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua en el sistema escolar, no se advierten cambios sustanciales con las matrices disciplinares que las anteceden. En todo momento, se promueve la enseñanza de la lengua como herramienta que permite hablar y escribir correctamente, de acuerdo con la norma y al hablar culto. Posteriormente, se incorporan al currículum metodologías provenientes del paradigma formal descriptivo, guiadas por tratamientos poco claros de sus contenidos en el aula (Alliende y Condemarín, 1997; Cox, 2003).

Consecuente con los principios e ideología imperantes, no es de extrañar la escasa importancia concedida a la dimensión social y de uso de la lengua, se privilegia la enseñanza de contenidos descontextualizados con escasa o nula relación con la experiencia cotidiana de los alumnos. Ejemplo de lo anterior lo ilustra García-Huidobro (1999) cuando declara:

(...) la enseñanza se restringía al predominio de hábitos pedagógicos que enfatizaban la memorización y la simple transmisión de información, representado en un currículum anticuado y empobrecido, desvinculado de la vida y de los intereses de la producción, la cultura o las comunicaciones. (p. 33)

Con el arribo de la democracia en la década de los noventa se produce un giro epistemológico en la forma de concebir la enseñanza de la lengua. El foco está puesto en la comunicación y el paradigma comunicativo es el que orienta el currículum nacional. Lo anterior obliga a transitar de un tipo enseñanza que privilegió visiones normativas y estructurales de la lengua, a otra que exige la apropiación de un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, discursivo y pragmático para la comprensión y producción de textos y discursos. La enseñanza de la gramática deja de ser el núcleo privilegiado de enseñanza para dar cabida a nuevos marcos conceptuales y metodológico que precisan actualización del conocimiento disciplinar y prácticas pedagógicas afines por parte de los profesores.

La renovada visión de entender la enseñanza de la lengua en general, y de la competencia gramatical en particular, es compartida por países latinoamericanos como México, Argentina, Costa Rica y Colombia, los cuales desarrollan reformas educativas en periodos más o menos cercanos a la de Chile. Todos ellos comparten la mirada comunicativa sobre los fenómenos del lenguaje y su enseñanza. (Lomas, 2014)

### 2.3. ¿En qué estamos?

Pasada más de una década con esta nueva propuesta, al parecer, los resultados están distantes de los esperados. Algunas evidencias de países de la región coinciden en la escasa apropiación del paradigma comunicativo.

Grácida y Lomas (2008) advierten del parcial logro que ha tenido este paradigma en la adquisición de habilidades de comprensión y producción textual en los alumnos. Aguilar (2007), en investigaciones realizadas en México sobre el impacto de las políticas educativas, prácticas pedagógicas y enfoques curriculares de la educación escolar, deja entrever la persistencia de solapamientos que combinan paradigmas tradicionales en las prácticas de enseñanza. Por su parte, investigaciones patrocinadas por la UNAM en 2006 sobre la calidad de la enseñanza de la lengua informan de serios problemas en la formación de los docentes. Advierten que un número significativo del cuerpo docente encuestado priorizó conocimientos gramaticales y ortográficos por sobre los comunicativos (Díaz, Gracida y Sule, 2014, p.184).

Estudios realizados por Dickel (2012) sobre prácticas de enseñanza de la lengua y la gramática en escuelas brasileñas concluyen que:

(...) a pesar del viraje comunicativo los contenidos de las clases enfocados en la gramática normativa resisten al cambio, aunque las demandas de innovación proponen el trabajo con otras categorías como los de la gramática funcional y las de la lingüística del texto. (p. 16)

Por su parte, observaciones de la práctica profesional a estudiantes de institutos de formación docente de argentina reportan de un quiebre entre el proceso de formación y las transposiciones de los contenidos gramaticales que hacen los estudiante residentes en el aula. Al respecto, Antista (2012) señala: "los elementos gramaticales son enseñados en forma aislada, desvinculados del hacer textual, no están enmarcados como nociones instrumentales a un actuar comunicativo" (p. 30).

En Chile, el documento Presentación de Resultados de Estudio sobre Programas de Estudio (2007) advierte sobre la prevalencia en la escuela de prácticas con una visión tradicional para la enseñanza de la lengua y de la gramática por la gramática.

Por su parte, los Fundamentos del Ajuste Curricular (2009) nos dicen que:

(...) a pesar de la manifiesta intención a nivel de agenda institucional de promover el enfoque comunicativo, la evidencia demuestra que en la cultura de los profesores aún

existe una tendencia a reducir este componente al estudio mecánico de la gramática y la ortografía. (p. 5)

Si bien uno de los propósitos de la reforma educativa era revertir esta situación, este mismo documento advierte que todavía en las evaluaciones de aula se tiende a considerar el conocimiento y reconocimiento de elementos gramaticales descontextualizados.

En relación con el impacto de la enseñanza en los estudiante, se constata que, no obstante se han logrado algunos avances en lectura y escritura en pruebas de mediciones nacionales (Ministerio de Educación, 2009; Serce, 2008; Simce, 2010), todavía se observan dificultades importantes en comprensión y producción de diversos tipos de textos escritos en los estudiantes (Sotomayor, 2011, p. 30). Uno de los factores atribuibles a estos resultados sería a la forma de cómo se está enseñando en la escuela el desarrollo de estas competencias y a la capacidad de los profesores para hacerla más efectiva.

Medina, Santos y Ow (2006), al investigar sobre los paradigmas que detentan profesores de Lenguaje y Comunicación en ejercicio, concluyen que la persistencia de núcleos conceptuales implícitos en los contenidos disciplinares y en su enseñanza impiden el desarrollo de acciones didácticas coherentes con una enseñanza lingüística que forme a los discentes comunicativamente competentes: Los núcleos tradicionales y estructuralistas aún se encuentran en las concepciones de nuestros profesores.

Una causa posible de la síntesis conceptual (Rodrigo, 1993) evidenciada en los profesores tendría como antecedente el tratamiento que hacen en la práctica del contenido gramatical, cristalizado en aspectos nocionales derivados de una concepción tradicional y, en menor medida, estructural que no encuentra articulación entre el sistema de la lengua y su uso.

Del escenario anteriormente descrito, no se puede desconocer la responsabilidad que les compete a las instituciones formadoras de profesores, pues son las llamadas a entregar las herramientas oportunas de acuerdo con los avances de la disciplina y de los requerimientos de enseñanza que emanan del currículum nacional. Por esta razón, resulta relevante indagar en estudiantes de las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, cómo resuelven el tratamiento de los contenidos gramaticales, representado en la enseñanza de la oración, cuáles son sus marcos disciplinares y metodológicos al momento de enseñarlos, cuáles son los propósitos que le confieren a su enseñanza, qué contenidos estiman necesarios de impartir, cuáles son la opciones metodológicas más adecuadas para

el tratamiento de estos contenidos y qué aspectos reconocen como imprescindibles de evidenciar en los aprendizajes de sus alumnos. Profundizar en estas interrogantes permite, en gran medida, develar los paradigmas y perfiles disciplinares implícitos que median la enseñanza de este contenido y, a su vez, sus rupturas o cercanías de lo que se espera en la actualidad para su enseñanza en el aula.

### 3. Metodología

Esta investigación se centra en los procesos de formación inicial docente. Tiene como objetivo indagar en estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, los perfiles disciplinares que subyacen en la finalidad que le otorgan a la enseñanza de la gramática, los contenidos disciplinares que seleccionan, el tratamiento metodológico que hacen de ellos y las opciones evaluativas a la hora de evidenciar los aprendizajes.

El marco metodológico corresponde a un enfoque descriptivo e interpretativo de carácter mixto. El diseño corresponde a un estudio de caso múltiple (Stake, 1998).

La muestra la conforman tres admisiones de estudiantes que cursan el último semestre de la Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de tres universidades chilenas.

La tabla 1 resume los casos y el número de participantes para cada uno de ellos.

**Tabla 1**  
**Número de estudiantes por universidad**

<b>Caso 1</b> <b>Universidad 1 (U1)</b>	<b>Caso 2</b> <b>Universidad 2 (U2)</b>	<b>Caso 3 Universidad 3 (U3)</b>
10 estudiantes	39 estudiantes	32 estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia del autor (2012).

Para la recogida de información, se seleccionó y adecuó el cuestionario validado, elaborado por Medina, Santos y Ow (2006). De las 20 preguntas que contiene el cuestionario original, se mantuvieron las diez relacionadas con los paradigmas concernientes a la gramática. Posteriormente, el cuestionario fue complementado con preguntas construidas por esta investigadora, custodiando la correspondencia entre el contenido que se perseguía constatar con la pertinencia de las preguntas formuladas para este propósito.

El instrumento quedó conformado por 19 preguntas, las cuales consideraron como tema central el contenido de la "oración". La elección de este se justifica por ser un concepto clave, presente en los objetivos de aprendizaje para los niveles de enseñanza básica y

media, además de contenido central de la gramática. Cada pregunta presenta una situación pedagógica relacionada con un componente de enseñanza que, en este caso, corresponde a "finalidad de la enseñanza" (FEE), "contenido de enseñanza" (CONT), "tratamiento del contenido" (MET) y "evidencia de los aprendizajes" (EVA). El estudiante debe marcar la alternativa que considere más adecuada. Cada alternativa tiene implícito un paradigma teórico para la enseñanza de la gramática: "paradigma tradicional-normativo" (P1), "formal-descriptivo" (P2) y "comunicativo-funcional" (P3). La alternativa que se seleccione dará cuenta del paradigma implícito que está detrás de su respuesta.

Para la confiabilidad del instrumento, se realizó pilotaje a un número de 45 estudiantes de una universidad nacional que imparte la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación.

Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a estimar su confiabilidad por medio del *alpha de Cronbach* (Tabla 2). El resultado de este análisis arrojó un índice alpha de .662, lo que permite considerarlo como una fiabilidad aceptable, dado el tamaño muestral más bien reducido.

**Tabla 2**  
**Estadístico de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.662	19

**Fuente:** Elaboración propia del autor. (2012)

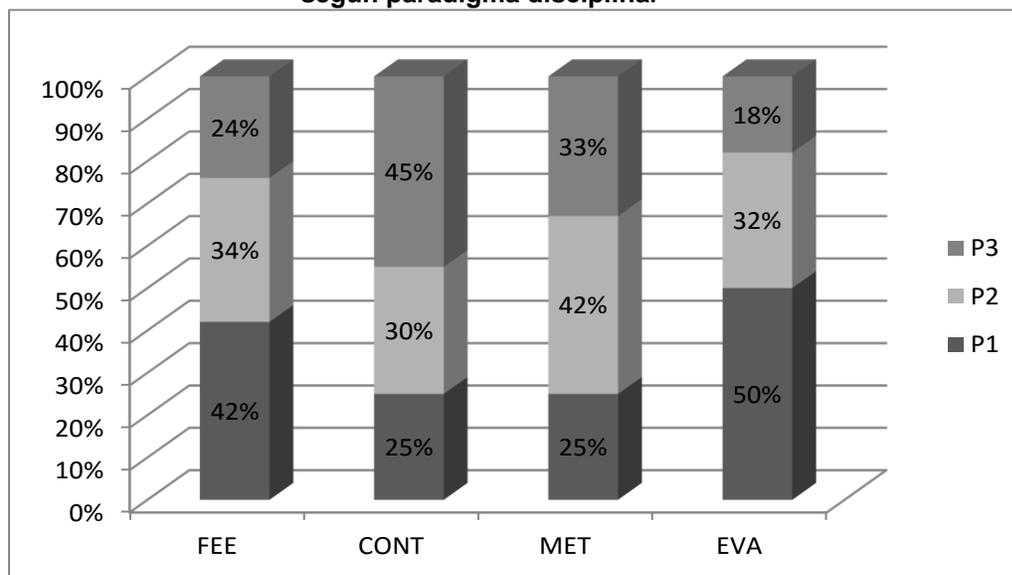
Para el análisis de la información, se ejecutó un análisis estadístico porcentual para evidenciar la proporción obtenida en las respuestas de los estudiantes en relación con los componentes de enseñanza y el paradigma disciplinar que subyace en ellos.

#### **4. Resultados**

El siguiente apartado expone los resultados de la aplicación del cuestionario. Los gráficos informan del porcentaje de respuestas obtenidas por universidad para los componentes de enseñanza según paradigma disciplinar. Seguidamente, se realiza un análisis interpretativo de los resultados.

Gráfico 1.

**Estudiantes universidad 1: Porcentaje de respuestas de los componentes de enseñanza, según paradigma disciplinar**



**Fuente:** Elaboración propia del autor (2012).

A modo general, el gráfico 1 da cuenta de solapamientos de los tres paradigmas disciplinares en cada uno de los componentes. Independiente de su variedad porcentual, la enseñanza de la gramática se entiende desde concepciones que cruzan aspectos comunicativos-funcionales, tradicionales-normativos y formales-descriptivos.

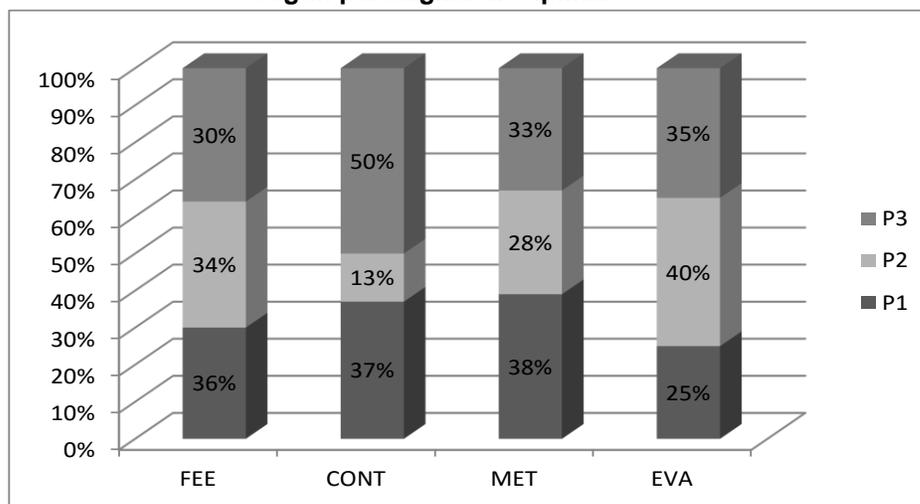
En cuanto a las preferencias de los porcentajes, gran parte de las respuestas relacionadas con el componente "finalidad de la enseñanza" correspondió al paradigma tradicional-normativo. Lo anterior permite afirmar que un número considerable de estudiantes conciben como propósito principal de la enseñanza de la oración, la adquisición de herramientas conceptuales de orden normativo para hablar y escribir de manera correcta. Por el contrario, en el caso del componente contenido de enseñanza, la inclinación fue hacia matrices conceptuales de orden comunicativo, lo cual contradice el carácter otorgado a la finalidad de enseñanza por la que optó, principalmente, este grupo de estudiantes.

A diferencia de las tendencias anteriores, en el caso del "tratamiento del contenido", las opciones se inclinan de manera notoria hacia el paradigma formal-descriptivo; es decir, actividades de enseñanza que favorecen la descripción y organización jerárquica de las estructuras que conforman la oración.

Finalmente, las respuestas vinculadas con "evidencia de los aprendizajes" comparten resultados similares a los obtenidos en el componente finalidad de enseñanza: opciones

evaluativas de carácter normativo por sobre lo descriptivo y contextual. Esto supone, por ejemplo optar, de preferencia, por herramientas teóricas y metodológicas que permitan identificar de manera correcta los componentes de la oración y su estructura de acuerdo con la norma.

**Gráfico 2.**  
**Estudiantes universidad 2: Porcentaje de respuestas de los componentes de enseñanza, según paradigma disciplinar**



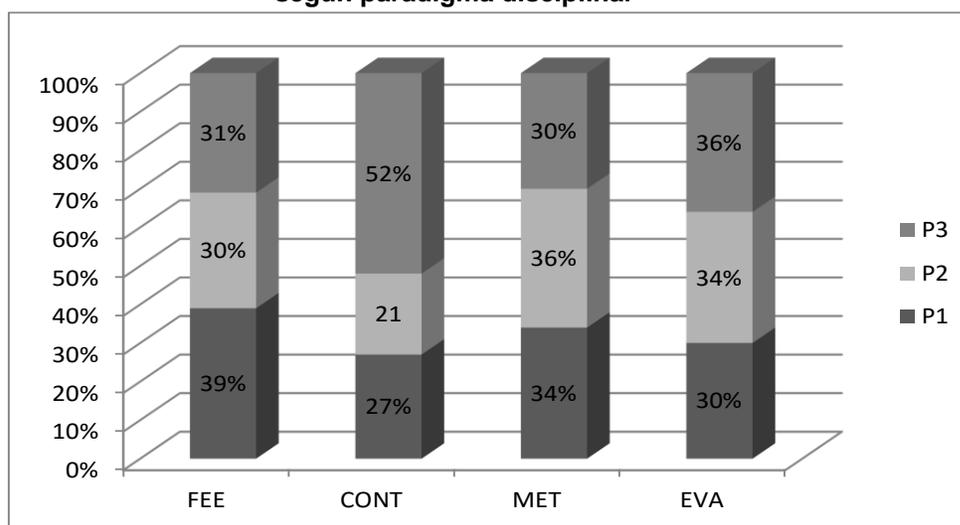
**Fuente:** Elaboración propia del autor (2012).

Similar a los resultados anteriores, las respuestas de los estudiantes de esta universidad dan cuenta de mixturas de paradigmas, tanto al interior como entre los componentes (Gráfico 2). En el caso de la finalidad de la enseñanza, con tendencias cercanas se reconocen perfiles que cruzan propósitos relacionados con la adquisición y desarrollo de habilidades lógico-deductivas, de acuerdo con el deber ser de su enseñanza, junto con otros orientados a la descripción de la organización morfosintáctica de la oración, ya sea de manera aislada o, eventualmente, dentro de un texto. A las finalidades de carácter normativo y descriptivo se fusionan otras con propósitos de orden comunicativo. Aquí, la finalidad de la enseñanza de la oración se asume en atención a sus cualidades sintáctico funcionales que operan para la comprensión y producción de textos y a los factores pragmáticos donde se materializa.

En relación con los contenidos seleccionados y al tratamiento que se hace de estos, se releva el paradigma comunicativo por sobre los demás. Lo anterior supone visiones que desbordan los límites normativos y formales. En su lugar favorecen, de preferencia, metodologías orientadas a un trabajo dinámico y explicativo de la oración como parte de una

estructura mayor que es el texto y con actividades vinculadas a los elementos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos que en ella operan. Sin embargo, al momento de seleccionar las respuestas vinculadas con la evidencia de los aprendizajes, se tiende a atributos propios del paradigma formal descriptivo, opción que lo aleja de la perspectiva comunicativa a la que adhieren, de preferencia, los contenidos y su metodología de enseñanza.

**Gráfico 3**  
**Estudiantes universidad 3: Porcentaje de respuestas de los componentes de enseñanza, según paradigma disciplinar**



**Fuente:** Elaboración propia del autor (2012).

De los resultados obtenidos en esta universidad, al igual que en las anteriores, se constata con distintos énfasis la coexistencia de paradigmas en las respuestas dadas por los estudiantes (Gráfico 3).

La finalidad de la enseñanza y tratamiento del contenido obtienen similares resultados en cuanto a los porcentajes de paradigmas que subyacen en estos componentes. En otras palabras, las mixturas disciplinares de estos componentes reconocen, por un lado, la oración como entidad gramatical dada por el sistema normativo de la lengua para el logro de la perfección en el hablar y escribir, pero sumado a otras que desechan lo anterior y colocan en su lugar la necesidad de enfatizar la comprensión y descripción de la estructura de la oración; todo lo anterior cruzado además por la visión de potenciar de forma integrada las capacidades lingüísticas y comunicativas en la enseñanza de la oración, adecuadas al contexto donde se producen.

Por su parte, llama la atención la presencia notoria del paradigma comunicativo-funcional a la hora de seleccionar los contenidos que el cuerpo estudiantil considera más apropiados para la enseñanza de la oración. Esta opción permite suponer que las estructuras gramaticales no se estudian como contenidos aislados, sino atendiendo a factores pragmáticos, semánticos y funcionales, en los cuales cobran sentido. Sin embargo, las respuestas relacionadas con evidenciar los aprendizajes de estos contenidos se inclinan, de preferencia, por aquellas en las que subyace el paradigma formal descriptivo; es decir, respuestas en las cuales prima la descripción objetiva de los constituyentes de la oración mediante la aplicación de procedimientos que permitan identificar y describir su estructura y jerarquización, como, por ejemplo, la elaboración de esquemas arbóreos. En definitiva, los criterios evaluativos relevan, precisamente, lo que se subordina al paradigma comunicativo funcional.

## **5. Discusión de los resultados**

Como conclusión general, se pudo constatar que, independiente de la variabilidad de los porcentajes de las universidades, las tres admisiones del último año de formación profesional presentan perfiles disciplinares con presencia de los tres paradigmas, tanto al interior de los componentes como entre ellos. De manera particular, se constató en los discentes de las tres admisiones, un perfil con tendencia hacia el paradigma tradicional normativo en los propósitos que le confieren a la enseñanza de la oración, y un perfil de carácter comunicativo a la hora de seleccionar los contenidos que consideran los más adecuados para su enseñanza.

En el caso de la universidad 1, se observaron perfiles con tendencia hacia el paradigma tradicional normativo en los componentes "finalidad de la enseñanza" y "evidencia de los aprendizajes". Situación distinta ocurrió para los componentes "contenidos de enseñanza" y "tratamiento del contenido". En el primero de ellos, el perfil disciplinar se constituyó, de preferencia, por núcleos conceptuales provenientes del paradigma comunicativo. Por su parte, la selección de herramientas metodológicas para la transposición de los contenidos de la oración adhiere a un perfil, de predominancia, formal descriptivo.

Con respecto a la universidad 2, dominaron perfiles de carácter normativo para los componentes "finalidad de enseñanza" y "tratamiento de los contenidos", y de tipo comunicativo para los "contenidos de enseñanza". En relación con el componente "evidencia

de los aprendizajes", se constató una preeminencia notoria de elementos de orden formal descriptivo.

Finalmente, en los estudiantes de la universidad tres, el perfil para el componente "finalidad de enseñanza" se conformó, principalmente, de matriz tradicional normativa. Al igual que en las otras dos universidades, se evidenció la prevalencia de contenidos de enseñanza vinculados al paradigma comunicativo. Por su parte, los componentes "tratamiento del contenido" y "evidencia de los aprendizajes" compartieron perfiles asociados con aspectos de orden formal-descriptivo.

Los resultados anteriormente expuestos son coherente con la noción de "síntesis" conceptual (Rodrigo, 1993) que, en este caso, fusionó elementos de los tres paradigmas disciplinares para la finalidad, contenidos, metodologías y evaluaciones en la enseñanza de la oración.

La variedad de perfiles reportados, sin duda, es una alerta sobre la pertinencia de los procesos formativos de los futuros profesores de Lenguaje en un área tan sensible del currículum escolar, y de las consecuencias en el aprendizaje de estos contenidos al momento de transponerlos en el aula.

Por su parte, el posicionamiento no menor del paradigma tradicional-normativo en todos los componentes, probablemente, tiene su origen en su paso por el sistema escolar. En su formación profesional se les comunica la necesidad de enseñar los contenidos en coherencia con lineamientos del currículum oficial que, en este caso, demandan una enseñanza desde el paradigma comunicativo; no obstante, no siempre está presente la formación lingüística necesaria que les permita hacer este tránsito hacia modos comunicativos de entender y enseñar de la gramática en general, y de la oración en particular. No es de extrañar, por lo tanto, que se perciba en las respuestas de los estudiantes una tensión entre norma, descripción formal y uso de la lengua.

En este sentido, cobra fuerza lo planteado por Dickel (2012) al sostener que los enfrentamientos entre la tradición gramatical escolar y los discursos que intentan superarla en este contexto de cambio activan en los estudiantes lo que denomina "solidaridad de nociones teóricas metodológicas" provenientes de la gramática tradicional y de la teoría lingüística actual (p.18). Es decir, variaciones de perspectivas teóricas para abordar un mismo contenido, aspecto que se vio claramente reflejado en los resultados.

Una hipótesis posible a lo anterior es que uno de los mayores problemas de la formación inicial docente es la dificultad para modificar las teorías implícitas que los

estudiantes de pedagogía han elaborado durante al menos 12 años de escolaridad. Al respecto, Cambra (2007) sostiene que las creencias o teorías implícitas que se han construido a lo largo de los estudios primarios y secundarios son muy resistentes al cambio y, a menudo, prevalecen por encima de los conceptos, perspectivas, enfoques y procedimientos que se intentan enseñar posteriormente (p. 48).

Otra posible hipótesis que compartimos con Riestra (2005) es que los formadores de formadores no estarían entregando las herramientas necesarias para que los contenidos gramaticales sean didactizados de manera efectiva por los estudiantes, como un saber al servicio de la competencia comunicativa. De este modo, el estudiante recibe marcos conceptuales, pero en la práctica no logra o no sabe cómo articularlos de manera adecuada en concordancia con lo que se pide actualmente, lo que podría suponer un quiebre entre el proceso de formación y la transposición que se hace en la práctica; en nuestro caso de la enseñanza de los saberes gramaticales.

Por otra parte, este mínimo de coherencia se refleja en los programas de estudios, pues si bien el marco curricular declara el posicionamiento en el paradigma comunicativo-funcional, esta declaración no se concreta en modos específicos o lineamientos didácticos en estos documentos curriculares que permitan a los profesores en formación apropiarse en mayor profundidad de los desafíos que implica este paradigma; por ejemplo, se observan contenidos gramaticales que se propone trabajar sin relacionarlos de manera clara con los contextos y usos específicos, más bien, se anclan en una visión de enseñanza que, en ocasiones, mezcla visiones normativas, formales y comunicativas.

Finalmente, en coherencia con los estándares de desempeño que orientan la formación inicial docente, la investigación pone de manifiesto brechas existentes entre lo que se pide de la formación docente y lo que efectivamente ocurre en ella. Mientras la academia pregona el valor de la enseñanza comunicativa de la lengua, los futuros docentes siguen todavía en un modelo normativo arraigado con "luces" poco claras de un paradigma comunicativo mixto.

En este contexto, estimamos que los estudiantes recién egresados de las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y los profesores formadores de estos futuros profesionales debieran convertirse en el andamio fundamental en la generación de condiciones para enfrentar con sólidos conocimientos disciplinares, pedagógicos teóricos y prácticos las demandas surgidas en los actuales contextos de enseñanza. En otras palabras, formarlos con las herramientas conceptuales y didácticas que les permitan apropiarse de las

nuevas lógicas desde donde se sitúa la enseñanza de la lengua y, por consiguiente, la enseñanza de la gramática.

## 6. Referencias

- Aguilar, Luz. (2007). Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. *Universitas Humanística*, 64(64) 195-212.
- Álvarez, Teodoro. (2010). *Competencias Básicas en escritura*. Madrid: Octaedro.
- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel. (1997). *De la asignatura de Castellano al área de Lengua*. Santiago: Dolmen.
- Antista, Daniela. (2012). "Los conocimientos gramaticales: presencia o ausencia en la escuela primaria. En María R. Guevara y Katerinne G. Leyton (Eds.), *Enseñanza de la gramática* (pp. 23-35). Argentina: Facultad de Filosofía y letras, Uncuyo.
- Arnáez, Pablo. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Revista letras*, 48(73), 349-363.
- Bravo, María. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura, En Gustavo Bombini (Ed.), *Lengua y literatura, teorías, formación docente y enseñanza* (pp.51-76), Argentina: Biblos.
- Bronckart, Jean. (1985). *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Bronckart, Jean. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, Jean. (2008) La actividad verbal, las lenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas. En Anna Camps y Marta Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 13-25). Barcelona: Grao.
- Camps, Anna. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, (59), 23-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771116>
- Cassany, Daniel. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Cambra, Margarida. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163.
- Chile, Ministerio de Educación. (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Lengua y Comunicación*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Chile, Ministerio de Educación. (2007). *Presentación de Resultados de Estudio sobre Programas de Estudio*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Cisternas Fierro, Irsa. (2014). *Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación. Estudio de caso de tres universidades nacionales*. (Tesis para optar por el grado de Doctora en Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Cox, Cristian y Gysling, Jaqueline. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Chile: CIDE.
- Cox, Cristián. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Díaz, Celia, Gracida, Ysabel y Sule, Tatiana. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México, En Carlos Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 176-189). Barcelona: Octaedro.
- Dickel, Adriana. (2012). La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo lo abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas. *Bellaterra Journal of teaching and learning language and literatura*, 5(2), 1-24.
- Di Tullio, Angela. (2005). *Manual de gramática en español*. Buenos Aires: Edicial.
- Gaiser, María. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 87-114.
- García-Huidobro, Juan. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Ed. Popular.
- González, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Grácida, Ysabel y Lomas, Carlos. (2008). Currículo y educación lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (48), 9-15. Barcelona.
- Hymes, Dell. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kristeva, Julia. (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Fundamentos.
- Kuhn, Thomas. (1965). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. (1993). *Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)* España: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Lomas, Carlos. (2014). Luces y sombras en la educación lingüística en España. En Lomas, Carlos (Ed). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.151-166). Barcelona: Octaedro.
- Medina, Lorena. (2007). Evaluación teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(4), 221-238.
- Medina, Lorena, Santos, Danilo y Ow, Maili. (2006) *¿Por qué es difícil el cambio didáctico en la enseñanza de la lengua y la literatura? Una indagación en las concepciones implícitas y en el perfil pedagógico de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación* (Proyecto Límite 2006/16). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ming, André. (2012). La ubicación de la gramática (explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras? *Onomázein*, (25) ,107-124.
- Riestra, Dora. (2005). Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas 10. CELA*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Robins, Robert. (2000). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Rodrigo, María. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Roméu, Angela. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuba: La Habana.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sotomayor, Carmen. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Revista Pensamiento educativo*, 48(1), 124-139.
- Van Dijk, Teun. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.