

## CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA LIGADA A LA ESCRITURA

CARMEN SOTOMAYOR\*  
Universidad de Chile

ELVIRA JÉLDREZ\*\*  
Universidad de Chile

RESUMEN: La gramática, entendida como morfosintaxis, es un contenido que prácticamente se suprimió de los currículos escolares de Chile e Hispanoamérica, por considerarla ineficaz para la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, la gramática ha venido recobrando valor en las últimas décadas, en especial, en relación a la enseñanza de la escritura. A nivel internacional, se ha postulado la enseñanza de la gramática como un recurso lingüístico que permite reflexionar sobre la lengua y enriquecer la producción escrita. No obstante, la evidencia indica que este nuevo enfoque representa un desafío para los docentes, quienes manifiestan inseguridad y dificultades para ponerlo en práctica. A partir de estos antecedentes, se realizó un estudio exploratorio con siete docentes de educación básica para indagar sobre sus creencias conceptuales y evaluativas sobre la gramática y sobre sus prácticas de enseñanza de la gramática ligada a la escritura. Se realizaron entrevistas en profundidad, analizadas cualitativamente mediante la codificación de categorías emergentes. Los resultados sugieren que los docentes no comprenden qué es la gramática y que la asocian a las nociones de “escribir bien”, “ortografía” y “vocabulario”. El estudio argumenta que los docentes, para llevar adelante una enseñanza gramatical con un enfoque comunicativo y metalingüístico, debieran tener un conocimiento gramatical robusto, para lo cual se requiere que la gramática tenga un espacio más amplio y visible en el currículum escolar. Finalmente, se proponen algunas estrategias didácticas para trabajar la gramática en el aula con este enfoque.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de gramática, enseñanza de escritura, creencias docentes, creencias de gramática, currículum de Lenguaje.

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Carmen Sotomayor (csotomayor@ciae.uchile.cl).

\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Elvira Jéldrez (elvira.jeldrez@ciae.uchile.cl).

*BELIEFS ABOUT GRAMMAR TEACHING LINKED TO WRITING*

**ABSTRACT:** *Grammar, understood as morphosyntax, is a content that was practically suppressed from the school curricula in Chile and Latin America, considering it ineffective for teaching oral and written language. However, grammar has been recovering its value in recent decades, especially in relation to the teaching of writing. At an international level, grammar teaching is postulated as a linguistic resource that allows language reflection and enriches written production. However, the evidence indicates that this new approach represents a challenge for teachers, who manifest insecurity and difficulties in putting it into practice. Based on these antecedents, an exploratory study was carried out with seven Primary Education teachers to inquire about their conceptual and evaluative beliefs about grammar and teaching practices of grammar linked to writing. In-depth interviews were conducted, qualitatively analyzed by emergent coding. The results suggest that teachers do not understand what grammar is and that they associate it with the notions of “writing well”, “spelling” and “vocabulary”. The study argues that teachers, in order to carry out grammar teaching with a communicative and metalinguistic approach, should have robust grammatical knowledge, for which a space in the school curriculum is required. Finally, some didactic strategies are proposed to teach grammar in the classroom with this approach.*

**KEYWORDS:** *grammar teaching, writing teaching, teacher beliefs, grammar beliefs, Language curriculum.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en la escuela es motivo de debate desde hace décadas. Se ha argumentado que esta no es útil para la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela, porque no se ha demostrado claramente su impacto en la mejora de estas competencias (Graham *et al.*, 2012). Se ha argumentado también que su estudio no es útil para lograr una eficiencia comunicativa y que solamente podría tener un valor en el momento de revisión de los textos escritos (Otañi & Gaspar, 2002). Milian y Camps (2006) han señalado que la enseñanza de la gramática se basa en la estructura de oraciones descontextualizadas que no despiertan el interés de los estudiantes. Las autoras afirman que, en una clase tradicional de gramática, esta se enseña explicando y aplicando términos que están al margen del aula y de los alumnos. Ello dificulta el acceso a estos saberes e impide establecer relaciones entre el conocimiento gramatical y el conocimiento del lenguaje escrito.

Tales observaciones, están relacionadas con el cambio paradigmático producido por los nuevos estudios del lenguaje, que indujeron a abandonar el análisis de oraciones ideales y descontextualizadas en favor de un lenguaje natural en uso, que considera la situación comunicativa y que reconoce el carácter social y funcional de la lengua (Soto, 1997; Torres Tovar, 2009). Estas nuevas tendencias llevaron a que, a partir de la década de los 80', los currículos escolares tanto en Chile como en Hispanoamérica tendieran a suprimir la enseñanza de la gramática oracional para transitar hacia un enfoque comunicativo con un foco en el uso del lenguaje oral y escrito (Hymes,

1972). Tal enfoque se tradujo, a nivel escolar, principalmente en la preeminencia de la enseñanza de la lectura y escritura en base a textos (Sotomayor *et al.*, 2020). Se pasó, de este modo, de la enseñanza de una gramática descriptiva que ponía su acento en la estructura de la oración, sus partes y funciones (morfosintaxis) a la enseñanza de una gramática centrada en los textos (gramática textual) y relacionada con el desarrollo de habilidades de comunicación de los estudiantes. Esta misma tendencia ya se había producido a partir de la década de los 60' en países del mundo anglófono (Watson, 2015).

Más recientemente, ha surgido una línea de estudios empíricos que plantean la efectividad de un nuevo enfoque en la enseñanza gramatical integrada o articulada, particularmente, con la escritura. Myhill y sus colaboradores (Myhill *et al.*, 2012a, 2012b, 2013; Myhill & Watson, 2014) postulan la enseñanza de la gramática como un recurso lingüístico que permite reflexionar sobre la lengua y enriquecer la producción escrita. Desde su punto de vista, los estudiantes realizarían elecciones gramaticales al construir sus textos con un propósito comunicativo.

En esta misma perspectiva, se sugiere que los conocimientos gramaticales podrían resultar una herramienta útil para la revisión más profunda de textos orales y escritos. Siguiendo a Otañi y Gaspar (2002), la gramática ofrece una serie de conceptos que contribuyen a la comprensión de fenómenos discursivos o textuales, tales como la cohesión, la deixis o la enunciación. En otras palabras, la comprensión del funcionamiento de la lengua permitiría a los estudiantes tomar conciencia de los recursos gramaticales con fines comunicativos en la producción y comprensión oral o escrita.

Sin embargo, al mismo tiempo, han surgido nuevas voces que reivindican la importancia de la enseñanza de la gramática, como un objeto de estudio válido y culturalmente relevante cuyo fin es comprender el funcionamiento de nuestra lengua, herramienta clave para la comunicación (Hudson, 2004). Van Rijt & Coppén (2021) van incluso más allá, argumentando que la enseñanza de la gramática se justificaría por su propio mérito y no sólo en función de apoyar la literacidad de los estudiantes. En primer término, porque la importancia del lenguaje amerita comprender cómo este funciona; en segundo lugar, porque la enseñanza de la gramática entrega luces sobre cómo funciona la mente humana; y en lugar, porque la enseñanza de la gramática puede facilitar el razonamiento de los estudiantes y estimular sus habilidades de pensamiento crítico.

En esta perspectiva, Van Rijt *et al.* (2019) sugieren que una actitud reflexiva sobre el lenguaje posibilita a los estudiantes incrementar una mayor conciencia y comprensión sobre su uso. Otros autores (Fontich, 2011, 2013; Medina Morales, 2002; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012) concuerdan con esta idea, señalando que el conocimiento de la gramática es imprescindible para la comunicación, en la medida que se desarrolle con los estudiantes una reflexión metalingüística. Por su parte, Camps y Fontich (2019) aportan a esta discusión, proponiendo que se debe combinar la enseñanza de conceptos morfosintácticos de manera explícita y sistemática con el análisis textual, a través de una reflexión metalingüística.

Lo anterior ha originado que en las últimas décadas varios países hayan reincorporado la gramática como un contenido curricular independiente o bien articulado con la escritura, como es el caso de Reino Unido desde 1998, Nueva Zelanda

y Australia en los 2000' y, últimamente, en el nuevo currículum de Estados Unidos en 2010. En todos estos países se ha adoptado un enfoque de enseñanza de la gramática con un propósito comunicativo y al servicio de la literacidad de los estudiantes. En el caso de Chile, el actual currículum para la educación Básica (Ministerio de Educación de Chile, 2018), propone algunos contenidos gramaticales en el eje de escritura de la asignatura de Lenguaje, aunque con un débil grado de profundidad y sistematicidad y, como lo señalan Espinosa y Concha (2015), sin explicitar suficientemente cómo realizar una reflexión sobre la lengua, lo que sería relevante para la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Tal revalorización e incorporación de la gramática en los planes de estudio, luego de un largo período en que esta quedó relegada, ha inspirado, especialmente en los países anglófonos, una serie de estudios sobre el conocimiento gramatical de los docentes y sus creencias acerca de la enseñanza de la gramática en la escuela (Brain, 2016). La mayoría de estos encuentran que los maestros tienen conocimientos insuficientes sobre gramática y presentan errores o confusión conceptual, así como una falta de confianza enseñando gramática (Bell, 2016). Van Rijt *et al.* (2019) encuentran que, pese a que los profesores en general están a favor de un enfoque reflexivo de la enseñanza de la gramática, les es difícil implementar actividades para promover la reflexión con sus alumnos, porque no existen textos adecuados para su enseñanza y porque carecen de un conocimiento conceptual suficiente sobre lingüística para conducir adecuadamente esta reflexión. Myhill *et al.* (2013) profundizan sobre qué tipo de conocimiento gramatical tiene mayor impacto en el aprendizaje de la escritura. Usando la conceptualización de Shulman (1987), distinguen el conocimiento del contenido gramatical (conceptos) y el conocimiento pedagógico del contenido (formas específicas de enseñar y aprender), encontrando que tiene un mayor impacto este último en la enseñanza y aprendizaje de la gramática integrada a la escritura con un enfoque reflexivo y con sentido.

Otros estudios de menor escala realizados en Australia (Jones & Chen, 2012) y Nueva Zelanda (Jeurissen, 2012) reportan resultados similares, señalando que los profesores poseen conocimientos gramaticales pobres -aunque mejoran con entrenamiento- y que manifiestan vergüenza y tensión al verse enfrentados a la enseñanza de la gramática. Sostienen, por lo tanto, que habría un campo amplio y complejo para desarrollar esta capacidad en los docentes.

En cuanto a las creencias, se ha estudiado que las creencias de los docentes tienen influencia en lo que enseñan y cómo enseñan (Watson, 2013, 2015) y, en consecuencia, en el aprendizaje de sus alumnos. Brain (2016) estudia algunas creencias de los docentes sobre gramática, siendo las más recurrentes “la gramática como reglas y regulaciones” y “la gramática como un estudio independiente” (p. 157). Por su parte, los estudios de Phipps y Borg (2009) y, posteriormente, los de Watson (2013, 2015), reportan que los maestros en servicio tienen creencias negativas sobre la enseñanza de la gramática, pero que estas se asocian a una concepción prescriptiva de esta (Watson, 2013). Sin embargo, en la medida en que los maestros y estudiantes van profundizando y comprendiendo mejor la gramática y su enseñanza integrada a la escritura, se produce un cambio en estas creencias (Bell, 2016).

Otros autores indagan sobre esta relación entre enseñanza de la escritura y gramática y encuentran que estas creencias se basan en la gramática oracional (y no la gramática textual), lo cual es considerado un obstáculo epistemológico para enseñar escritura y gramática de manera integrada (Casas Deseures *et al.*, 2020).

Como puede observarse, la evidencia es heterogénea y no hemos encontrado estudios sobre esta temática en nuestro país, lo que nos ha motivado a explorar sobre las creencias y prácticas de enseñanza de la gramática integrada a la escritura de docentes en Chile, estudio que presentamos en este artículo.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Postura epistemológica del estudio

Las creencias son un lente a través del cual los docentes ven e interpretan una situación, las cuales son moldeadas por las experiencias pedagógicas y personales (Watson, 2013). Se conceptualizan como constructos mentales individuales, que se basan en juicios personales y que son afectadas por aspectos cognitivos y afectivos (Pajares, 1992; Villegas, 2017).

Se han propuesto distintos tipos de creencias, tales como creencias conceptuales, evaluativas y afectivas (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Watson, 2013, 2015). Este estudio tuvo como objetivo explorar las creencias de los docentes sobre gramática, tomando en cuenta creencias conceptuales sobre qué es la gramática y sobre prácticas de enseñanza de la gramática ligada a la escritura. Se incluyeron también preguntas relacionadas con creencias evaluativas sobre la importancia y utilidad de la gramática en la escuela y sobre la seguridad y comodidad de los docentes enseñando gramática.

Es importante recalcar que las creencias sobre gramática se diferencian del conocimiento gramatical. Las creencias implican un juicio personal formado por factores cognitivos y afectivos y son relativamente estables en el tiempo. En cambio, el conocimiento es más moldeable y no se basa en evaluaciones subjetivas, sino en consensos sociales (Villegas, 2017)

Para abordar estas creencias, se llevó a cabo un estudio cualitativo exploratorio con 7 docentes, los cuales participaron de una entrevista semiestructurada sobre estos temas. Los datos fueron analizados de manera inductiva a través de codificación abierta, la cual permite la exploración y desarrollo de teorías emergentes (Corbin & Strauss, 2008). La codificación abierta permitió la descripción y conceptualización de las creencias de los docentes relacionadas con la gramática.

### 2.2. Participantes

En el estudio participaron siete profesores de Lenguaje de sexto Básico de la Región Metropolitana de Chile. Los docentes provenían de cinco escuelas de nivel socioeconómico medio-bajo: tres escuelas públicas y dos particulares subvencionadas. Los datos forman parte de un estudio más amplio (Sotomayor, 2023), en el cual los docentes fueron capacitados en la aplicación de una intervención pedagógica

enfocada en la enseñanza de la escritura, la gramática y el vocabulario. Las entrevistas a los docentes, analizadas en el presente estudio, se realizaron con anterioridad a la intervención mencionada.

Docente	Sexo	Título profesional	Años experiencia
1	Masculino	Profesor general básica	6
2	Femenino	Profesor general básica, mención Lenguaje	7
3	Masculino	Profesor general básica, mención Lenguaje	5
4	Masculino	Profesor general básica	4
5	Femenino	Profesor general básica, mención Lenguaje	3
6	Femenino	Profesor general básica, mención Historia	14
7	Masculino	Profesor general básica	3

Tabla 1. *Datos descriptivos de la muestra*

### 2.3. Entrevista

La entrevista semiestructurada fue adaptada a partir de investigaciones previas en intervenciones gramaticales (Myhill *et al.*, 2012a), que buscaban explorar las creencias de los docentes sobre enseñanza de la escritura, la gramática y el vocabulario. En este estudio, nos enfocamos solo en las preguntas orientadas a creencias conceptuales y evaluativas sobre gramática (qué es la gramática y su relevancia) y creencias conceptuales y evaluativas sobre sus prácticas de enseñanza de la gramática (cómo enseña gramática, comodidad enseñando gramática). Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué entiende por “enseñanza de la gramática”?
2. ¿Cómo enseña normalmente la gramática en actividades de escritura?
3. ¿Cuál es su opinión personal acerca del rol de la gramática en la enseñanza de la escritura?
4. ¿Hay algunos elementos de la gramática que usted cree que ayudan a los niños a convertirse en mejores escritores? ¿Y algunos que dificultan o no ayudan?
5. ¿Es necesario enseñar terminología gramatical a los niños?
6. ¿Qué tan seguro se siente con su propio conocimiento gramatical? (*Probar esa comodidad “nombrando” e identificando algunos conceptos gramaticales: oración, verbo*)

## *2.4 Procedimiento*

Las entrevistas se realizaron de manera individual con cada docente, en un momento previo a la capacitación en la aplicación de la intervención pedagógica. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por las autoras en dependencias de los establecimientos escolares en que trabajan los y las docentes. Cada entrevista fue grabada y luego transcrita para su análisis. Su duración fue de aproximadamente 20 minutos.

## *2.5. Análisis*

Los contenidos de las entrevistas fueron analizados por un equipo de tres investigadoras, según el siguiente procedimiento. Primero, las investigadoras codificaron de manera independiente una entrevista y elaboraron códigos emergentes a partir de la lectura. Luego, discutieron y consensuaron los códigos emergentes, creando un borrador de árbol de códigos. Enseguida, las investigadoras recodificaron la misma entrevista, utilizando los nuevos códigos consensuados. Finalmente, se volvió a revisar y consensuar la codificación de la entrevista, acordando su versión final. Este procedimiento fue repetido para cada entrevista, por lo que todas las entrevistas fueron triplemente codificadas y consensuadas. Además, se discutió de manera recursiva el árbol de códigos durante todo el proceso de codificación.

## 3. RESULTADOS

A partir del análisis del contenido de las entrevistas, emergieron 66 codificaciones, las cuales refieren a dos grandes categorías: creencias sobre gramática (38 códigos) y creencias sobre prácticas de enseñanza de la gramática (29 códigos) (ver Figura 1).

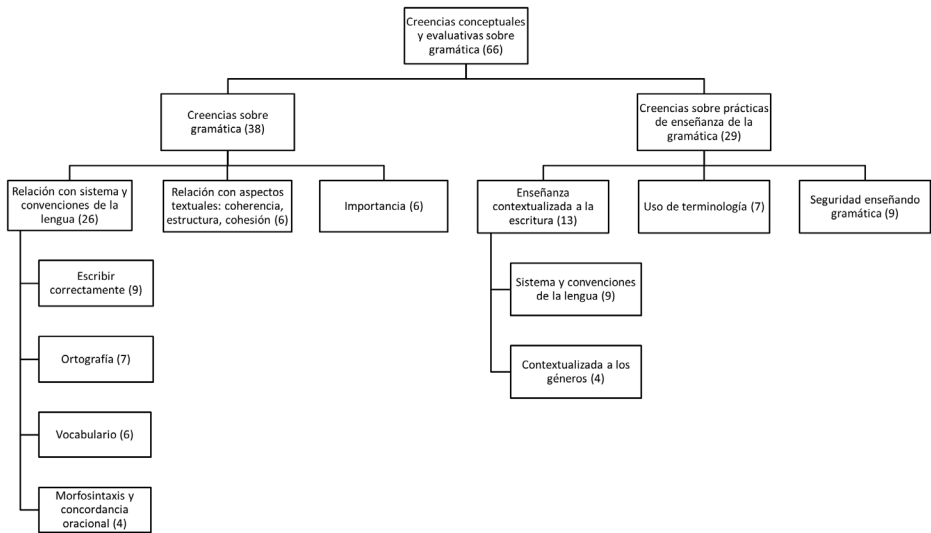


Figura 1. *Árbol de relaciones entre códigos de la entrevista*

### 3.1. Creencias sobre gramática (38 menciones)

Respecto a las creencias de los docentes sobre qué es la gramática, se observa una gran heterogeneidad en sus respuestas y poca claridad conceptual. Todos los docentes relacionan la gramática con aspectos del sistema y convenciones de la lengua, siendo esta categoría la más repetida, con 26 menciones. En segundo lugar, se conecta la gramática con aspectos textuales de la escritura como la coherencia, cohesión, estructura textual o uso del léxico. Respecto a la importancia de la gramática, se observa una creencia generalizada de que esta es relevante para la producción escrita, y fundamental para escribir bien y con un lenguaje formal. En las secciones siguientes se detallan los aspectos encontrados.

#### 3.1.1. Sistema y convenciones de la lengua (26 menciones)

Todos los docentes manifiestan la creencia de que la gramática se relaciona con el sistema y convenciones de la lengua, siendo los aspectos más repetidos escribir correctamente, tener una buena ortografía y un buen uso del vocabulario. Se encuentran muy pocas menciones de aspectos gramaticales específicos, como son la morfosintaxis expresada en la mención de clases de palabras o la concordancia oracional. En este sentido, se observa en general una falta de claridad respecto de la noción de gramática, entendida como el nivel morfosintáctico de la lengua y una asociación mayoritaria de esta a la escritura correcta, la ortografía y el vocabulario.



### *Escribir correctamente (9 menciones)*

La noción más repetida por los docentes es que la gramática es “escribir correctamente” o “escribir bien”. Cinco de los siete docentes relacionan la gramática con nociones generales de una escritura adecuada. En este sentido, se observa poca especificidad respecto a qué aspectos lingüísticos son propios de la gramática:

“Yo entiendo que cuando dicen enseñanza de la gramática es como el arte de escribir. Que los chiquillos aprendan a escribir bien en todas sus líneas, porque a lo mejor el niño puede escribir bien, tener bonitos sentimientos, hacer un bonito poema, pero está todo mal escrito... O está mal redactado, entonces que los chiquillos tengan el conjunto para que puedan expresarse en lo escrito y de buena forma” (Docente 7).

“Por enseñanza de la gramática es el, para mí es escribir correctamente, no solamente en cuanto a las letras... Sino que estructura de la escritura...” (Docente 2).

### *Ortografía literal, acentual y puntual (7 menciones)*

El segundo aspecto más mencionado por los docentes es la relación entre la gramática y la ortografía. Cinco de los siete docentes asimila la gramática a distintos aspectos de la ortografía, tanto literal, acentual como puntual. Se observa que los docentes tienen la creencia de que la gramática se refiere a las normas o reglas ortográficas propias de la escritura. Cuando se les pregunta “qué es enseñar gramática”, se dan respuestas como las siguientes:

“Lo purista. Lo puro de la escritura, las reglas convencionales de escritura, concordancia de género número, el uso adecuado de ortografía literal, puntual, acentual. Como aspectos bien técnicos de la escritura, más allá de escribir” (Docente 4).

“Eh, por ejemplo, el uso de conectores. El uso de conectores, el uso de los signos de puntuación que son muy, eh es muy débil dentro de los escritos de los estudiantes, que aprendan a utilizar bien lo que es puntuación, el uso de la coma, el uso del punto, los tildes, que igual una coma mal puesta cambia el sentido completo de la oración... Entonces, empezaría por lo más débil o lo más simple, entre comillas, que es el uso de los signos de puntuación... e interrogación también” (Docente 1).

### *Vocabulario (6 menciones)*

En tercer lugar, se encontraron seis menciones sobre la relación entre vocabulario y gramática, provenientes de cinco de los siete docentes. Los docentes relacionaron la gramática con el uso de palabras adecuadas en los textos escritos. A la misma pregunta “qué es enseñar gramática”, los y las docentes respondieron:

“Eh como de vocabulario. No, lo que pasa es que yo relaciono la gramática con el léxico, no sé si esté bien. Entonces yo creo que relaciono, ahí voy trabajando como con palabras” (Docente 5).

También se observó una combinación de diversos elementos asociados a la gramática, como el léxico, el uso de conectores y el uso de adjetivos:

“Para mí la enseñanza de la gramática es utilizar bien, las palabras. Sí para mí es como eso, el utilizar bien las palabras... El enseñar a escribir bien. Utilizar bien los conectores, utilizar bien, eh, identificar los adjetivos, utilizarlos en el momento adecuado” (Docente 1).

Otro aspecto que aparece es la asociación del vocabulario con la estructura oracional de los géneros discursivos. Al comentar sobre las diferencias gramaticales entre el cuento y el artículo informativo, una docente mencionó que las diferencias radican en el vocabulario utilizado, ya que el tipo de oraciones es distinto:

“Eh, las diferencias básicamente, te lo vuelvo a repetir, yo creo que es en el tipo de vocabulario que ellos usen, eh oraciones, no sé, en un cuento son mucho más simples que un texto informativo... Tienen que ser más simples, porque el cuento bueno, ahí de acuerdo a la persona que lo lea, pero tiene que ser más simple una oración a la del texto informativo. Pero tampoco el texto informativo tiene que ser tan complejo... Tiene que ser entendible, pero la idea en cuanto a la gramática es la estructura es, diferente, porque no voy a decir había una vez... Entonces tengo que tener un lenguaje y tengo que aprender más” (Docente 2).

En este ejemplo se observa que existe una noción básica de que la gramática se relaciona con la estructura de la oración y que existen diferencias entre las oraciones de los distintos géneros discursivos. Sin embargo, este concepto no se logra desarrollar y termina asociándose al uso de palabras o de un léxico característico del género, en este caso el cuento.

#### *Morfosintaxis y concordancia oracional (4 menciones)*

Respecto a aspectos más específicos de la gramática, solo se encontraron cuatro menciones a elementos propios de la morfosintaxis y la concordancia oracional. En específico, un docente mencionó que la enseñanza de la gramática implica “identificar los adjetivos, utilizarlos en el momento adecuado” (Docente 1). Un segundo docente mencionó la concordancia de género y número (Docente 4) y una tercera señaló en dos oportunidades que la gramática se relaciona con “la estructura de la escritura”, lo cual podría apuntar a una incipiente noción de sintaxis oracional.

### 3.1.2. Aspectos textuales (6 menciones)

Se encontraron seis menciones enfocadas a la relación de la gramática con aspectos textuales. Estas menciones provienen de dos de los siete docentes. En específico, se relaciona la gramática con la escritura coherente y cohesionada a través de conectores, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

“(La gramática) tenemos que enseñarla partiendo de la base de lo que estoy pasando... Si yo paso los cuentos, lo voy viendo que tengan una buena redacción, que tenga una buena coherencia, pero que vayan usando nuevamente, conectores... Que los conectores sean los apropiados...” (Docente 2).

### 3.1.3 Importancia (6)

Respecto a creencias sobre la importancia de la gramática, seis de los siete docentes mencionaron explícitamente su relevancia para la escritura, aunque la mayoría comenta de manera general su importancia, sin especificar cómo aporta a la escritura. Algunas razones generales de la importancia de la gramática es que “es la base para escribir bien” (Docente 3), “es un factor importante en la creación de textos” (Docente 6), o “les permite desenvolverse en cualquier situación” (Docente 5).

Un profesor manifiesta que aprender a escribir bien les puede dar una mayor seguridad a los estudiantes, ya que actualmente sienten vergüenza por como hablan y escriben. Entienden que la gramática ayuda a escribir en un lenguaje formal: “... Es importante para (optimizar) realmente la escritura formal” (Docente 4).

Tres docentes indican que la gramática se trabaja muy poco en las escuelas o se trabaja solo en los primeros años escolares y después se deja de lado creyendo que los estudiantes ya la dominan, pero esto no es así y sienten que es necesario seguir trabajando la gramática en niveles superiores.

“Yo creo que el rol de la gramática es fundamental, es más creo que igual se comete el error, supuestamente uno, el supuesto que en quinto... Los chiquillos ya debieran saber escribir bien... Entonces como que el profesor de quinto, sexto, séptimo, octavo ya, el segundo ciclo nos olvidamos de gramática... Empezamos a pasar contenido, contenido, contenido... Entonces, yo creo que tiene un rol fundamental, porque incluso siento que los niños están inseguros de escribir algo... Porque ellos saben que escriben mal, les da vergüenza... Por eso no lo hacen” (Docente 7).

Se hace presente también que hay una tendencia de los docentes a no trabajar la gramática en la educación básica, porque los contenidos gramaticales se han olvidado.

“Para mí, yo encuentro que es fundamental que esto se aprenda, se adquiera porque es el cómo vamos a hablar después, el uso del lenguaje es sumamente importante y cómo hablo y cómo escribo, por lo tanto, debe enseñarse, se hace el quite, se hace el quite, a veces hay cosas que uno domina, que lleva mucho tiempo

trabajando con pequeños, que hay cosas que uno va olvidando y va haciendo el quite, yo encuentro que no debe hacerse el quite” (Docente 1).

En síntesis, podemos decir que la concepción de gramática que poseen los docentes estudiados es genérica, porque mezcla distintos aspectos del lenguaje. No obstante, se observa una tendencia a la asociación con aspectos formales de la escritura como la ortografía y el uso adecuado del vocabulario. Por otra parte, también aparecen algunos aspectos textuales asociados, como la coherencia y la cohesión (conectores). Lo anterior nos lleva a pensar que no hay una noción clara de lo que es la gramática, sino que se la asimila a diferentes aspectos y niveles de la escritura formal. Pese a ello, todos los docentes coinciden en que la gramática es fundamental y que hay que enseñarla para escribir bien y para escribir textos formales.

### *3.2. Creencias sobre prácticas de enseñanza de la gramática (29 menciones)*

En relación a las prácticas de enseñanza de la gramática, podemos ver que estas se realizan de manera integrada a la escritura. Se asocian mayoritariamente a la revisión y enseñanza de la ortografía, pero también al trabajo de algunos aspectos textuales, como la coherencia y la cohesión. Un aspecto interesante es que los docentes declaran trabajar la gramática junto con el ejercicio de géneros discursivos específicos y la mayoría de ellos concuerda en la importancia de explicitar la terminología gramatical. Llama la atención que no declaran sentirse inseguros con su enseñanza, sin embargo, la noción que se tiene de la gramática es muy heterogénea. A continuación, se detallan los elementos encontrados.

#### *3.2.1 Enseñanza contextualizada a la escritura (13)*

##### *Sistema y convenciones de la lengua (9)*

Respecto de cómo enseñan habitualmente la gramática en actividades de escritura, la mayoría de las menciones refiere al trabajo de aspectos y normas ortográficas, lo cual muestra que no hay un trabajo explícito de la morfosintaxis.

“Normalmente, no sé, les digo chiquillos necesito que me escriban tal cosa, este texto, y hoy día vamos a ver el uso, no sé, el uso de la z, entonces todas las palabras, por lo menos ya, tienen diez palabras con z dentro de su texto y vamos a ver si están bien o mal utilizadas, así más que nada” (Docente 7).

“Primero escriben libremente. Hay una planificación de la escritura donde ellos se manifiestan libremente. Después trabajamos para que ellos comiencen a reconocer ciertas palabras que posiblemente estén mal. De ahí paso yo a la corrección y luego nos ayudamos mutuamente entre la corrección que yo hago más el diccionario. Entonces ellos van corroborando y buscando la palabra para ver si la escribieron correctamente” (Docente 3).

Nuevamente, aparece una fuerte relación de sus nociones de gramática con la de ortografía y otros aspectos de la escritura a nivel textual:

“Mmmm, vuelvo a decirte, tenemos que enseñarla partiendo de la base de lo que estoy pasando... Si yo paso los cuentos, lo voy viendo que tengan una buena redacción, que tenga una buena coherencia, pero que vayan usando nuevamente, conectores... Que los conectores sean los apropiados ¿ya? Pero además que su ortografía también sea la adecuada... Porque eso es súper importante a la hora de entender lo que está escribiendo.... Que utilicen la puntuación, que utilicen... Todos los recursos gramaticales que existen, que se tienen que utilizar, porque si no, no se va a entender lo que se escribe” (Docente 2).

#### *Contextualizada a los géneros (4)*

Relacionado con lo anterior, dos docentes destacan que la enseñanza de la gramática debe realizarse contextualizada al género textual que se está trabajando. En este caso, uno de los docentes especifica aspectos propios de la gramática que se trabajan con los estudiantes:

“Primero el texto es un medio para llegar a la gramática ¿ya? Por lo tanto, comienzo con textos, con lectura... Y desde ahí comienzo a trabajar el, depende de lo que voy a utilizar, por ejemplo, en un tipo de texto descriptivo, trabajaría adjetivo, por ejemplo. Dependiendo del texto que voy a utilizar es lo que voy a enseñar en cuanto a gramática, ya, pero siempre eso puntual, no mezclar... Claro, adjetivos dependiendo del texto. Entonces el texto es el medio para llegar a la (gramática), al fin que entiendan qué son los adjetivos, por ejemplo” (Docente 1).

El mismo docente entrega su opinión respecto de la motivación de los estudiantes por la gramática:

“Más que la gramática, más que lo complique como tal, yo creo que los complica el cómo se la enseñan, sí, para mí es el cómo se les enseña y yo creo que, si está bien utilizado, bien enseñada la gramática, le pueden tomar el gustito a esto y no va a ser un muro, eh como todo. Si uno lo enseña mal no va a tomar interés en los estudiantes, por lo tanto, más que la gramática como tal es el cómo se enseña la gramática. Todo va relacionado con textos, el lenguaje; yo todo lo relaciono con textos. Sí, depende del texto es qué vamos a analizar o qué palabra o qué trabajo vamos a hacer en cuanto a gramática” (Docente 1).

#### *3.2.2. Uso de terminología (7 menciones)*

Al preguntarle a los docentes si creen necesario enseñar la terminología gramatical a sus estudiantes, seis de los siete docentes considera que sí es necesario y solo uno sostiene que no lo es. Respecto a los primeros, se observa una gran heterogeneidad en las razones para usar la terminología:

“Sí, es como la base, porque uno ya trabaja después plenamente con la identificación de la palabra. Entonces saber que la palabra que está usando es un sustantivo es importante para él y, en el fondo, no confundirlo con una acción. Entonces, porque después al escribir el texto hay todo un hilo conductor en base a lo que va relatando, lo que va narrando” (Docente 3).

En la cita anterior, se manifiesta la importancia de distinguir entre sustantivos y verbos, estos últimos definidos como “acciones”. Sin embargo, no queda claro cómo contribuye esta distinción al hilo conductor de la narración. Además, se observa una noción restringida de los verbos, al caracterizarlos sólo como “acciones” y no como “estados”.

En el siguiente ejemplo, la docente justifica la enseñanza de la terminología gramatical, porque le sirve para ciertas marcas ortográficas, como es el caso de la mayúscula en el sustantivo propio:

“Sí. Sí, porque tú los usas en el fondo (los nombres de las clases de palabras) ... No sé, de repente, el nombre uno lo escribe con mayúscula, sustantivo propio... Uno los usa. Los uso tanto en sexto como en tercero, que son los más cursos que les hago lenguaje... Los uso habitualmente, porque si tú les enseñas que son tal cosa... Para que después ellos los puedan usar, sí eso es importante que sepan qué están escribiendo...” (Docente 2).

Asimismo, un docente relaciona la enseñanza de la terminología gramatical con la producción escrita de un cuento, esbozando de este modo una integración entre la gramática y algunos elementos textuales de la escritura:

“Eh sí, sí, hay elementos que ayudan. Los verbos, los tiempos verbales. Sí, a veces cuando no lo, los tienen mal aplicados, los usan mal... Después cuando uno los enseña y los aplican en textos entienden el por qué. Por lo tanto, sí hay elementos que sirven bastante. O, incluso para decir por ejemplo cuando uno le pide descripción de personajes, descripción de ambiente, descripción de algo, les cuesta. Pero cuando uno les dice, pero esos son adjetivos, adjetivos calificativos ¡ah listo! Entonces asocian, sí” (Docente 1).

No obstante, también hay opiniones contradictorias que consideran necesario enseñar la terminología, pero no están seguros, porque puede confundir a los estudiantes y porque no saben bien cómo enseñarla en la práctica:

“Creo que es necesario que ellos sepan (terminología gramatical). Pero al mismo tiempo siento que cuando hablamos la terminología, los confunde. Porque aquí en el lenguaje hay muchas cosas... Tenemos la función de cada palabra, tenemos las reglas ortográficas, entonces al final a los chiquillos se les hace en la cabeza (una confusión) ... Porque tan amplio... Porque en un minuto como que yo siento que en el colegio para los chiquillos es mucho más difícil lenguaje que matemáticas... Matemáticas tiene reglas, pero son todas iguales... exactas, mientras que el lenguaje no. Entonces, eso, que todas esas reglas, más lo que ellos

tienen que expresar, tiene que ver los confunde. Tal vez a lo mejor, yo no sé, no sé cómo hacerlo, pero podría ser una innovación, a lo mejor enseñarles ¿cierto? qué función cumple cada palabra, pero no darle más importancia a lo otro, a la parte escrita. Ellos van a saber siempre que un verbo es un verbo y a lo mejor, ya, no saben, no saben el nombre de que es un verbo, pero saben de qué es una acción. Sin saber qué es un verbo, pero distinto es poner una coma, poner un punto, poner una tilde... Ahí hay una regla más específica... Y de repente eso es lo que ellos olvidan” (Docente 7).

Por último, hay un docente que afirma claramente que no es necesario enseñar la terminología y que lo mejor es trabajar en el uso de las clases palabras, pero sin definir las:

“No encuentro que sea necesario ir a la definición como tal. Sí encuentro que es necesario enseñarles a utilizar... Los programas de estudio están enfocados a eso, incluso dicen que no se entregue la definición si el alumno no lo pregunta, sino que se vaya haciendo el ejercicio, enseñando y si alguien no entiende, uno recién entra a lo que es terminología” (Docente 1).

### 3.2.3. Seguridad enseñando gramática (9 menciones)

La mayoría de los docentes (4 de 7) dice sentirse tranquilo con su conocimiento gramatical pero que “le falta por aprender” o “siempre uno tendría que mejorar”. Relacionan estas carencias con los problemas de vocabulario u ortografía que ellos tienen, lo que indica nuevamente que la gramática está asociada fundamentalmente a la ortografía y al vocabulario, elementos necesarios para redactar bien.

“Me siento tranquilo, pero siento que me falta, me falta bastante. Yo creo que... llevar a cabo como vocabulario, en el fondo, más como elevado para los alumnos. Porque siempre nos quedamos con las palabras básicas, entonces como que elevar un poquito el tema de vocabulario” (Docente 3).

Dos docentes señalan sentirse incómodos con su conocimiento gramatical y uno de ellos lo relaciona con la insuficiente práctica de la gramática en la sala de clase:

“No muy bien... porque puede ser que de repente como que uno no aborda tanto estos temas, entonces como que los va dejando de lado y después cuando tiene que retroceder se da cuenta como que quizás los dejó muy abandonados...” (Docente 5).

Llama la atención que los docentes también asocian su seguridad enseñando gramática con la práctica de la ortografía, como aparece en la cita a continuación:

“Mmmm, yo creo que de a poco me he ido sintiendo más seguro, porque como digo, yo me olvidó. Doy a gracias a Dios que le enseñó bien a los chiquillos y

que ellos de repente me corrigen a mí, porque yo tengo una dificultad (así como soy profesor de Lenguaje) yo tampoco tildo... Cuando escribo lo doy por hecho. Entonces después me doy cuenta, voy tildando y de repente algunas veces estoy muy metido en la clase, se me olvida. Los niños me dicen profesor tiene que, ah ya... Entonces ellos se van fijando, pero yo creo que ahora me siento más seguro, pero igual yo creo que es una debilidad... mía por lo menos” (Docente 7).

Pese a que, en la mayoría de los casos, se sienten relativamente seguros, porque asocian la gramática principalmente con el uso correcto de la ortografía, algunos relacionan la gramática con la identificación de clases de palabras y manifiestan una mayor dificultad para su enseñanza:

“Verbo se entiende como acción. Ahora, lo que es conjugar verbos y tipos de verbos, ya empieza quizás a complejizarse un poco. Y el tema de la oración si se aborda adecuadamente como estructura de oración afirmativa o eso, no habría problema” (Docente 4).

#### 4. DISCUSIÓN

Considerando que las creencias implican un juicio personal que se forma a partir de elementos afectivos y cognitivos (Villegas, 2017), la mayoría de los docentes cree que la gramática es “escribir bien”, en el sentido de escribir las palabras con corrección ortográfica. Algo similar encuentra Brain (2016) al estudiar las creencias de los docentes sobre la gramática, señalando que estos entienden la gramática “como reglas y regulaciones”. Sin embargo, la mayoría de los docentes de este estudio cree también que la gramática está relacionada con el vocabulario, “usar bien las palabras” y poseer un bagaje lexical amplio. Esto no lo hemos encontrado en la literatura revisada y parece ser una característica propia de los docentes analizados en esta investigación, que mezclan distintos niveles del lenguaje cuando se refieren a la gramática.

Una posible explicación para la debilidad de su comprensión gramatical es que la mayoría de los docentes de nuestro estudio no han tenido una formación sistemática en gramática e incluso no la tuvieron cuando fueron alumnos del sistema escolar. Lo anterior es coincidente con el momento en que la gramática fue omitida del currículo chileno a partir de la reforma curricular de 1996, la cual ha sido reintroducida tímidamente a partir de los programas de estudio vigentes (Ministerio de Educación, 2018). Este problema no es exclusivo del profesorado en Chile, como hemos expuesto en la revisión de otros estudios en países anglófonos (Bell, 2016; Jeurissen, 2012; Jones & Chen, 2012; Van Rijt *et al.*, 2019).

Solo uno de los siete docentes entrevistados relaciona la gramática con ciertos conceptos morfosintácticos, en particular, con algunas clases de palabras como el adjetivo o el verbo, de las cuales tiene una cierta idea. Sin embargo, aun cuando no muestran tener claridad sobre qué es la gramática, seis de los siete docentes entrevistados manifiestan que esta es muy importante para la escritura y que ellos



deberían saber más sobre esta temática y trabajarla no solo en los primeros niveles de la escuela, sino también en cursos superiores.

Lo anterior es contradictorio con lo reportado por Phipps y Borg (2009) así como por Watson (2013, 2015), quienes evidencian que los maestros en servicio tienen creencias negativas sobre la enseñanza de la gramática, porque la asocian con una concepción prescriptiva de la gramática -en particular, con la gramática oracional (Casas Deseures *et al.*, 2020)- y que esta creencia va cambiando cuando se la integra a una habilidad comunicativa, como es la escritura.

En cuanto a las prácticas de enseñanza gramatical ligadas al desarrollo de la escritura escolar, los docentes entrevistados dicen trabajar la gramática asociada a los textos y en particular a la escritura de cuentos y artículos informativo, que son los géneros discursivos más utilizados, probablemente, porque son también los evaluados por las pruebas estandarizadas para la educación primaria en Chile. Sin embargo, vuelve a aparecer con fuerza la asociación a la corrección ortográfica y a algunos elementos textuales como la coherencia y la cohesión (uso de conectores). Solo en muy pocos casos aparecen algunos elementos morfosintácticos, como la identificación de algunas clases de palabras que podrían ayudar a mejorar sus textos, por ejemplo, la noción de adjetivo para las descripciones, o que ayudarían a la ortografía como es el caso del uso de mayúscula en sustantivos propios. No obstante, también aparece como algo esencial el desarrollo del vocabulario para la escritura.

Estas carencias de los docentes analizados impiden una implementación de la gramática integrada a la escritura y con un foco en la reflexión metalingüística, como proponen algunos de los autores revisados (Camps & Fontich, 2019; Fontich, 2011, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012; Van Rijt *et al.*, 2019) y sugieren los currículos en que se ha incluido la gramática en la asignatura de Lenguaje.

Para relacionar la escritura de textos con elementos morfosintácticos, se debe tener una formación gramatical sólida, al menos en los componentes básicos de la morfología como son las clases de palabras y la concordancia gramatical; y de la sintaxis como es el caso de las funciones sintácticas y el significado de sus formas de combinatoria en un texto escrito.

Del mismo modo, se debe tener una formación en escritura y sus componentes textuales, como la coherencia, la cohesión o la organización textual. Aunque estos parecen estar más presentes en el discurso de los profesores, nuevamente, porque han sido evaluado en las pruebas nacionales estandarizadas de escritura.

Al respecto, es probable que los conocimientos explícitos de los docentes sobre cómo la lengua funciona podrían fortalecer su enseñanza de la gramática y, a partir de ello, incrementar en los estudiantes la disponibilidad de estructuras gramaticales para elegir al momento de planificar, escribir y revisar sus textos escritos, actuando estos como un “reservorio” del proceso escritural (Ciapuscio, 2002). Por otra parte, este conocimiento metalingüístico permitiría una mayor complejidad y profundidad en la planificación y, particularmente, en la revisión de los escritos (Otañi & Gaspar, 2002).

De lo anterior, sostenemos que no es posible llevar a cabo una enseñanza de la gramática integrada al eje de escritura -como lo propone el actual currículo- sin tener nociones básicas de la morfosintaxis de la lengua castellana. Tampoco será factible propiciar una reflexión metalingüística de los estudiantes sin que los profesores tengan

un conocimiento robusto sobre la gramática oracional y textual. En esta perspectiva, parece interesante la propuesta de Camps y Fontich (2019) de enseñar conceptos morfosintácticos de manera explícita y sistemática para luego integrarlos al análisis textual, a través de una reflexión sobre el lenguaje y sus usos tanto orales como escritos.

Es por ello que parece necesario disponer de un espacio más amplio para la enseñanza gramatical dentro de nuestro currículum de Lenguaje y Comunicación -como lo están impulsando otros países anglófonos tales como Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda y, más recientemente, Estados Unidos- así como también de iniciativas de formación docente, tanto a nivel de su formación inicial, como de su desarrollo profesional en servicio.

## 5. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Siguiendo a Myhill *et al.* (2012a, 2012b, 2013), proponemos que la gramática oracional sea entendida como un recurso lingüístico que permite generar significado, especialmente, en la producción escrita. En esta perspectiva, la gramática es un repertorio de posibilidades y los hablantes o escritores pueden escoger las opciones gramaticales que mejor se adapten a sus propósitos comunicativos.

Esto quiere decir que se puede enriquecer los textos y su comunicabilidad cuando se tiene una mayor comprensión del significado de las clases de palabras. Por ejemplo, el uso de determinados verbos, adverbios o frases preposicionales si queremos comunicar los eventos de una narración, de modo que el lector los visualice efectivamente; o el uso de adjetivos o frases preposicionales si queremos precisar la descripción de los personajes en un cuento o caracterizar un objeto cualquiera en un texto expositivo, como presentamos en los siguientes ejemplos.

Ejemplos:

- a) Había un monstruo que era **particular**. Él era **bueno** y él defendía a los humanos de los monstruos. Él era **gigante** y **amable**. (Uso de adjetivos, estudiante 12 años).
- b) Había una vez un monstruo que defendía a los humanos de los monstruos (Texto sin adjetivos).

Del mismo modo, la forma de estructurar las oraciones también puede generar un significado en el lector. La combinatoria de las funciones sintácticas y los cambios de foco son estrategias interesantes y comunicativas que provocan un efecto en el lector. En este sentido, la manera de presentar la información también comunica y no solo el contenido que se quiere comunicar. En los ejemplos siguientes, podemos ver cómo el orden de la información en una oración cambia el énfasis de lo que queremos comunicar. Este tipo de actividades se pueden realizar en el aula para reflexionar con los estudiantes sobre la relevancia de las funciones sintácticas.

Ejemplos:

- a) **Los estudiantes universitarios** acordaron un paro indefinido para el mes de mayo.
- b) **Un paro indefinido** acordaron los estudiantes universitarios para el mes de mayo.
- c) **Para el mes de mayo** acordaron los estudiantes universitarios un paro.

Por otra parte, es fundamental conectar la gramática que se enseña con los textos trabajados. (Myhill *et al.*, 2012a, 2012b). Es decir, puede ser usada para reflexionar sobre ciertos aspectos morfosintácticos que aparecen en la comprensión o producción de diversos géneros discursivos. Una estrategia simple e interesante es la manipulación de los textos y la reflexión sobre sus efectos. En los ejemplos a continuación se puede analizar con los alumnos cómo la información es mucho más pobre cuando se omiten los adjetivos y frases preposicionales en un texto.

Ejemplos:

- a) Aquel jorobado **de Notre Dame** se llamaba Quasimodo, y era un joven muy **tímido de noble corazón** que había sido condenado a vivir en el interior **de la catedral** desde los primeros días **de su vida** (Oración con adjetivos y frases preposicionales que modifican al sustantivo).
- b) Aquel jorobado se llamaba Quasimodo y era un joven que había sido condenado a vivir en el interior desde los primeros días (Oración sin adjetivos ni frases preposicionales que modifican al sustantivo).

Por último, las autoras (Myhill *et al.*, 2012a, 2012b, 2013) subrayan la necesidad de enseñar los conceptos gramaticales mediante ejemplos, y no a través de largas definiciones. Esto se puede conseguir, principalmente a través del trabajo con textos y la reflexión sobre los elementos morfosintácticos que allí aparecen, como lo hemos visto en los ejemplos presentados. Sin embargo, uno de los riesgos de este principio es que los alumnos no puedan alcanzar una visión global y tener un panorama completo de los elementos gramaticales. Con este fin sugerimos “un ir y venir” entre el trabajo con textos para ejemplificar los conceptos gramaticales que allí se presenten y una sistematización de los mismos, a través de fichas, resúmenes o manuales. Para ello, la disponibilidad de textos que expliquen la gramática de un modo sistemático y pedagógico es fundamental, lo cual sigue siendo un desafío para especialistas, como lo subrayan Van Rijt *et al.* (2019).

## 6. AGRADECIMIENTOS

Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de ANID.

## 7. REFERENCIAS

- BELL, H. 2016. Teacher knowledge and beliefs about grammar: A case study of an English primary school. *English in Education* 50(2): 148-163. <https://doi.org/10.1111/eie.12100>
- BRAIN, G. 2016. *Teacher Knowledge of Grammar in the Primary School*. Tesis para optar al grado de Doctor of Philosophy in Education. University of Exeter, UK.
- CAMPS, A. Y FONTICH, X. 2019. Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19(2): 1-36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- CIAPUSCIO, G. 2002. *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos. Mendoza.
- CASAS DESEURES, M., COMAJOAN-COLOMÉ, L. Y SANTOLÀRIA, A. 2020. The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 20(3): 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- CORBIN, J. Y STRAUSS, A. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: Sage Publications Inc.
- ESPINOSA, M. J. Y CONCHA, S. 2015. Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos* 41(2): 325-344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- FONTICH, X. 2011. Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico* 18(1): 50-57.
- FONTICH, X. 2013. La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature* 6(3): 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S. Y HARRIS, K. R. 2012. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology* 104(4): 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- HUDSON, R. 2004. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics* 40(1): 105-130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- HYMES, D. H. 1972. On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*: 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- JEURISSEN, M. 2012. 'Perhaps I didn't really have as good a knowledge as I thought I had.' What do primary school teachers know and believe about grammar and grammar teaching? *Australian Journal of Language and Literacy* 35(3): 301-316. <https://doi.org/10.1007/BF03651890>
- JONES, P. Y H. CHEN. 2012. Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *The Australian Journal of Language and Literacy* 35(1): 147-168. <https://doi.org/10.1007/BF03651880>

- MEDINA MORALES, L. P. 2002. ¿Para qué aprender gramática en la escuela?: Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein* 7: 183-212. <https://doi.org/10.7764/onomazein.7.10>
- MILIAN, M. Y A. CAMPS. 2006. El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (Ed.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*: 25-53. Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2018. *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Decreto Supremo de Educación N°433 y N°439 de 2012. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, República de Chile.
- MYHILL, D., JONES, S., LINES, H. Y WATSON, A. 2012a. Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2): 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- MYHILL, D., LINES, H. Y WATSON, A. 2012b. Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia* 47(3): 29-38.
- MYHILL, D., LINES, H. Y WATSON, A. 2013. Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36: 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- MYHILL, D. Y WATSON, A. 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy* 30(1): 41-62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- NESPOR, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19(4): 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- OTAÑI, I. Y GASPAS, M. P. 2002. *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos. Mendoza.
- PAJARES, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3): 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PHIPPS, S. Y BORG, S. 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37(3): 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. 2011. La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 58: 60-73.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. 2012. La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación* 59(1): 87-118.
- SHULMAN, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- SOTO, G. 1997. Modelos y problemas: una reflexión sobre la enseñanza de la gramática. *Onomázein* 2: 387-398. <https://doi.org/10.7764/onomazein.2.18>
- SOTOMAYOR, C. 2023. The role of grammar and vocabulary in teaching writing in school. En A. G. Spinillo y C. Sotomayor (Eds.). *Development of writing skills in children in diverse cultural contexts: Contributions to teaching and learning*. Springer.

- SOTOMAYOR, C., COLOMA, C. J., OSORIO, G. Y CHAF, G. 2020. Análisis del vocabulario y la gramática en los documentos curriculares de Hispanoamérica. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 33(1): 326-350. <https://doi.org/10.1075/resla.18051.sot>
- TORRES TOVAR, A. F. 2009. ¿Por qué una gramática textual en la enseñanza de la lengua y la literatura? *Enunciación* 14(1): 72-79. <https://doi.org/10.14483/22486798.3263>
- VILLEGAS, F. 2017. Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 9(9): 31-60. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.57>
- VAN RIJT, J. Y COPPEN, P. A. 2021. The conceptual importance of grammar knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2): 175-199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- VAN RIJT, J., WIJNANDS, A. Y COPPEN, P. A. 2019. Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19(2): 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- WATSON, A. 2013. Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness* 24(1): 1-14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- WATSON, A. 2015. The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education* 29(4): 332-346. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>