



¿Qué saben de gramática los estudiantes que ingresan a la formación inicial docente?

JENNIFER METTIG ARAVENA  
Universidad de Santiago de Chile

JACQUELINE DÍAZ OLIVOS  
Universidad de Santiago de Chile

PATRICIO MOYA MUÑOZ  
Universidad de Santiago de Chile

Historia del artículo / Article Info

Recibido/Received

30 de septiembre de 2025

Aprobado/Accepted

25 de noviembre de 2025

Publicado/Published online

20 de diciembre de 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

<https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n46.2025.18974>



Citación/Citation: Mettig, J. Díaz, J & Moya, P. (2025) ¿Qué saben de gramática los estudiantes que ingresan a formación inicial docente?. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 46 2025, e18974. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n46.2025.18974>

✉ Correspondencia/Correspondence:

Jennifer Mettig Aravena
jennifer.mettig@usach.cl

Resumen

Este estudio caracteriza los conocimientos gramaticales de estudiantes que ingresan a la formación inicial docente en pedagogía en lengua en la Universidad de Santiago de Chile. A través de un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo se aplicó un cuestionario basado en conceptos gramaticales incluidos en el currículo chileno a 82 estudiantes de pedagogía en castellano y pedagogía en inglés. Los resultados muestran que los estudiantes presentan deficiencias importantes en morfología y sintaxis, lo que podría comprometer su capacidad para enseñar y reflexionar sobre la lengua. Este estudio destaca la necesidad de revisar los programas de formación docente e incorporar estrategias que refuercen las habilidades metalingüísticas y promuevan una reflexión crítica sobre la gramática, con el fin de asegurar la calidad de la enseñanza de la lengua en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: conocimiento gramatical, formación inicial docente, enseñanza de la lengua, reflexión metalingüística, didáctica de la gramática.

What Do Students Entering Initial Teacher Training Know about Grammar?

Abstract

This study characterizes the grammatical knowledge of students entering initial teacher training in language pedagogy at the University of Santiago in Chile. A quantitative, descriptive questionnaire based on grammatical concepts included in the Chilean curriculum was administered to 82 Spanish and English pedagogy students. The results show that students have significant deficiencies in morphology and syntax, which could affect their ability to teach and reflect on language. This study highlights the need to revise teacher training programs to incorporate strategies that strengthen metalinguistic skills and encourage critical reflection on grammar. This will ensure the quality of language teaching in the Chilean education system.

Keywords: Grammatical knowledge, Initial teacher education, Language teaching, Metalinguistic reflection, Grammar pedagogy

Que savent les étudiants qui entament une formation pédagogique initiale en grammaire ?

Résumé

Cette étude examine les connaissances grammaticales des étudiants entrant en formation initiale dans l'enseignement des langues à l'université de Santiago du Chili. À l'aide d'une approche quantitative et d'une démarche descriptive, un questionnaire basé sur les concepts grammaticaux inclus dans le programme chilien a été soumis à 82 étudiants en formation pédagogique pour l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais. Les résultats montrent que les étudiants présentent d'importantes lacunes en morphologie et en syntaxe, ce qui pourrait compromettre leur capacité à enseigner et à réfléchir sur la langue. Cette étude souligne la nécessité de réviser les programmes de formation des enseignants afin d'y intégrer des stratégies qui renforcent les compétences métalinguistiques et favorisent une réflexion critique sur la grammaire, et ainsi garantir la qualité de l'enseignement de la langue dans le système éducatif chilien.

Mots clés: connaissances grammaticales, formation initiale des enseignants, enseignement de la langue, réflexion métalinguistique, didactique de la grammaire.

O que sabem de gramática os estudantes que ingressam na formação inicial docente?

Resumo

Este estudo caracteriza os conhecimentos gramaticais de estudantes que ingressam na formação inicial docente em pedagogia em língua na Universidade de Santiago do Chile. Através de uma abordagem quantitativa com design descritivo, foi aplicado um questionário baseado em conceitos gramaticais incluídos no currículo chileno a 82 estudantes de pedagogia em castelhano e pedagogia em inglês. Os resultados mostram que os estudantes apresentam deficiências importantes em morfologia e sintaxe, o que poderia comprometer sua capacidade de aprender e refletir sobre a língua. Este estudo destaca a necessidade de revisar os programas de formação docente e incorporar estratégias que reflitam as habilidades metalinguísticas e promovam uma reflexão crítica sobre a gramática, com o objetivo de garantir a qualidade do conhecimento da língua no sistema educativo chileno.

Palavras-chave: conhecimento gramatical, formação inicial docente, ensino da língua, reflexão metalinguística, didática da gramática.

Introducción

La enseñanza de la gramática ha evolucionado desde un enfoque prescriptivo, sin contextualización ni transposición didáctica, a uno discursivo y funcional que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Si bien este último paradigma responde a la necesidad de los hablantes de desenvolverse en distintos contextos sociales y comunicativos, ha relegado a la gramática a un segundo plano.

En Chile, las *Bases Curriculares* determinan los Objetivos de Aprendizaje (OA) que deberían desarrollar los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015, 2018, 2019). Si bien en este documento existen objetivos que consideran el conocimiento gramatical para su consecución, su presencia disminuye progresivamente a medida que se avanza en los niveles de educación. Asimismo, la distribución de dichos conocimientos en cuanto a su naturaleza resulta dispar; por ejemplo, en primer ciclo se observa una tendencia clara hacia la morfología (27 OA) por sobre la sintaxis (18 OA). Por otro lado, Moya y Rubio (2023) detectan una falta de especificidad en este tipo de objetivos en tercero y cuarto medio, donde se engloban de forma generalizada solamente dos contenidos gramaticales: los verbos y las construcciones oracionales. Debido a esto, surge la incertidumbre acerca de qué conocimientos gramaticales tienen los estudiantes que egresan de la educación secundaria chilena, especialmente en el caso de aquellos que inician su formación docente en carreras de pedagogía focalizadas en la enseñanza de la lengua.

La enseñanza de la gramática ha sido abordada en diversas investigaciones que coinciden en la importancia de que los docentes promuevan la reflexión sobre el uso y la estructura del lenguaje (Bosque & Gallego, 2016; Fontich, 2013; Fontich, 2019; Myhill, 2019; Rodríguez, 2014). Además, los estudios que han profundizado en los conocimientos gramaticales de los docentes que ingresan a formación inicial han evidenciado una disminución en el dominio de la terminología gramatical (Alderson & Hudson, 2013) y dificultades significativas para recordar, explicar y ejemplificar conceptos clave de esta disciplina (Brøseth & Nygård, 2023).

En Chile no abundan los estudios en esta línea y no existen antecedentes respecto de los conocimientos gramaticales que tienen los estudiantes que egresan de educación secundaria. Dado lo anterior, esta investigación busca caracterizar los conocimientos gramaticales que tienen los estudiantes que ingresan a carreras de pedagogía centradas en la enseñanza de la lengua en la Universidad de Santiago de Chile. Esta aproximación permitirá configurar una base de información para la toma de decisiones en el diseño curricular y en la implementación de políticas educativas.

1. Marco teórico

La enseñanza de la gramática no solo fomenta el pensamiento lógico y crítico, sino que también introduce a los estudiantes al pensamiento científico y, por ende, apoya las habilidades de pensamiento superior gracias al uso de la lengua (Van Rijt & Coppen, 2021). En este sentido, los conceptos de razonamiento metalingüístico, actividad metalingüística y reflexión metalingüística son esenciales para aproximarse a la importancia de la gramática para el desarrollo de dichas habilidades de pensamiento.

En primer lugar, el razonamiento metalingüístico es definido por Van Rijt (2023) como pensar acerca de la forma (gramática) y el significado (léxico), tomando en consideración la variación y el cambio lingüístico. Esta habilidad involucra como componente crítico la reflexión acerca de conceptos lingüísticos, con lo que los estudiantes pueden aplicar terminología lingüística explícita en su razonamiento acerca del lenguaje; sin embargo, esto se ve obstaculizado por la dificultad que supone la gramática debido a su alto nivel de abstracción. Por otra parte, el concepto de actividad metalingüística es definido por Camps (2014) como una actividad observable que toma el lenguaje como objeto de reflexión. Esta permite a los estudiantes reflexionar sobre el lenguaje, lo que fomenta una comprensión más profunda y una mayor capacidad para utilizarlo de manera efectiva. Asimismo, Pascual (2013) menciona que la actividad metalingüística subyace al uso de la lengua y facilita tanto la comunicación como la adquisición de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua. Según el Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL), citado por Pascual (2013), existen tres niveles de operaciones metalingüísticas que van desde el conocimiento implícito de la lengua hasta la reflexión en torno a cómo se estructura y se usa la lengua. En este último nivel, el hablante puede justificar de forma explícita sus elecciones, para lo cual necesita de metalenguaje, vocabulario específico que permite categorizar y reflexionar en torno a la lengua.

Si bien los conceptos abordados en los puntos anteriores presentan diferencias sutiles, ambos apuntan al desarrollo de una reflexión sobre el lenguaje. Es así como cobra especial relevancia la noción de reflexión metalingüística, definida por Durán y Moya (2022) como la operacionalización del pensamiento para definir y analizar la estructura de la lengua y sus componentes, lo que se traduce en una adaptación de las producciones de los hablantes a las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrentan como seres sociales.

La importancia de la reflexión metalingüística recae, entonces, en el rol que cumple el entorno educativo en su desarrollo, puesto que entrega a los estudiantes herramientas críticas para la comprensión y el uso efectivo del lenguaje al permitirles analizar, aplicar reglas y adecuar sus elecciones a diversos contextos comunicativos (Sotomayor & Jéldrez, 2023). Por otra parte, Camps *et al.* (2000) aseguran que las actividades metaverbales mejoran las habilidades comunicativas y también fomentan un análisis crítico del uso del lenguaje, lo que prepararía a los estudiantes para enfrentar con confianza los distintos desafíos comunicativos.

La reflexión metalingüística, como actividad encaminada al aprendizaje del uso de la lengua, requiere del conocimiento gramatical que permita al estudiante transitar desde un conocimiento intuitivo e implícito a uno sistematizado y explícito, de modo que al usar la lengua cuente con las estrategias necesarias para cumplir sus propósitos comunicativos (Rubio *et al.*, 2023). En esta misma línea, autores como Llambí de Adra (2013) y Supisiche (2016) reconocen la necesidad de incorporar nociones lingüísticas, vocabulario especializado y reflexiones gramaticales para afianzar la sistematización del conocimiento base que traen los estudiantes al ser usuarios activos de su propia lengua.

En la actualidad, la enseñanza de la gramática se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades que demandan enfoques innovadores y efectivos, como el propuesto por

Myhill (2021), quien sostiene que se debe establecer un diálogo con los estudiantes para recrear un vínculo entre la elección gramatical y la mejora en la escritura, de modo que adquieran autonomía a la hora de utilizar la gramática como una herramienta funcional y creativa en la escritura de distintos géneros discursivos.

Otra propuesta innovadora es la de Albano *et al.* (2006), quienes plantean como alternativa la consideración de aspectos léxicos semánticos en la enseñanza de la gramática, lo que posibilitaría pasar de un reconocimiento exclusivamente estructural de los constituyentes de una oración a otorgar el valor significativo que aportan las palabras en su relación con otras.

Por último, en el contexto chileno, Sotomayor y Jéldrez (2023) entregan una serie de recomendaciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la gramática: integrarla como un recurso para generar significados, dar a entender que el orden de la información en las oraciones también influye en el significado, reflexionar sobre gramática utilizando distintos géneros discursivos, enseñar conceptos gramaticales a través de ejemplos concretos y contar con textos que expliquen la gramática de manera sistemática.

2. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, puesto que se recolectan datos sobre el conocimiento acerca de distintos conocimientos gramaticales de los participantes. Debido a la importancia que cobra la gramática en la formación de docentes que enseñan lengua (Van Rijt, 2023; Van Rijt & Coppen, 2021; Alderson & Hudson, 2013; Brøseth & Nygård, 2023), se escogieron para esta investigación los estudiantes que ingresaban a primer año en las carreras de Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile.

Además, si bien en un comienzo el universo total correspondió a 96 estudiantes, la muestra final quedó conformada por un total de 82 participantes luego de aplicar los siguientes criterios de exclusión e inclusión:

- Criterios de inclusión: ingresar por primera vez a una carrera de Pedagogía y haber cursado el segundo ciclo de enseñanza en el sistema educativo chileno
- Criterios de exclusión: haber cursado todo el segundo ciclo, o parte de este, en un sistema educativo distinto al chileno, o haber cursado alguna cátedra o programa vinculado a la gramática.

Por otra parte, el instrumento de recolección de datos aplicados fue un cuestionario de preguntas abiertas que consideró como base el instrumento elaborado por Brøseth y Nygård (2023), en el cual se evaluaban los conocimientos gramaticales de estudiantes noruegos que comenzaban su formación inicial docente. Para adaptarlo al contexto chileno se tomaron los contenidos de gramática planteados en las *Bases Curriculares*. Es así como en morfología se consideraron conceptos como prefijo, sufijo, morfema base, sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo (tiempo y modo); mientras que en sintaxis aparecen sujeto gramatical, oración simple,

oración subordinada (sustantiva y adjetiva). Además, estos conceptos fueron cruzados con las habilidades cognitivas: recordar, explicar y clasificar (Marzano & Kendall, 2007).

El cuestionario fue validado por un experto en el área y, posteriormente, se realizó un pilotaje con estudiantes recién egresados de la educación media del sistema educativo chileno. Ambas instancias permitieron detectar y reparar vacíos relacionados con la consigna.

Por último, los datos se recolectaron de forma individual para tener respuestas personalizadas, y durante la primera clase de la asignatura de Morfosintaxis en las dos carreras ya mencionadas, con el fin de que los estudiantes no tuvieran ningún tipo de acercamiento a los contenidos gramaticales en los inicios de su educación superior.

Con el objetivo de extraer la información, se transcribieron las respuestas de los participantes para cada una de las preguntas, en una hoja de cálculo. Esto permitió obtener información acerca de la cantidad de respuestas obtenidas y omitidas, así como también sistematizar los datos con el fin de analizar su cercanía con la definición de los conceptos gramaticales que se obtuvieron de la *Gramática para profesores* (Meneses et al., 2017) y de la *Nueva gramática básica de la lengua española* (Real Academia Española, 2011), manual reconocido internacionalmente como referente de la lengua hispana. Los porcentajes obtenidos del análisis fueron procesados manualmente.

Por último, considerando las definiciones de ambos manuales de gramática, así como también las habilidades cognitivas, se determinaron las siguientes categorías de análisis para las respuestas de los participantes:

- **Recuperar (recordar):** se consideran correctas las respuestas en las cuales coincide el concepto gramatical esperado con la definición entregada en la consigna; se categorizan como incorrectas aquellas respuestas que contemplan otros conceptos gramaticales (o no) distintos a los esperados según la definición; se consideran imprecisas aquellas respuestas que abordan solo un aspecto de la respuesta esperada.
- **Comprender (explicar):** se catalogan como correctas aquellas respuestas que se acercan a las nociones presentadas en los manuales; se catalogan como incorrectas las respuestas que no guardan relación alguna con las definiciones de los manuales; se clasifican como imprecisas aquellas respuestas que se presentan de manera incompleta, pero que reflejan un grado de acercamiento a la definición esperada.
- **Analizar (clasificar):** se consideran correctas las respuestas en las que se etiquetan correctamente los conceptos gramaticales en el ejemplo de la consigna; se consideran incorrectas las respuestas que no consiguen clasificar dicho concepto gramatical; se categorizan como imprecisas aquellas respuestas que toman en cuenta solo una parte de la estructura que se les pide clasificar (sujeto, oración simple y oración subordinada).

3. Resultados

En general, los resultados arrojaron marcadas diferencias en cuanto a categorías de análisis y habilidades cognitivas. De este modo, con respecto a las categorías de análisis se aprecia un claro predominio de preguntas no respondidas, principalmente en aquellas relacionadas con morfema de base, modo verbal y oración subordinada.

Por otra parte, de los resultados de las habilidades cognitivas se obtiene un desempeño evidentemente más bajo en la habilidad de explicar, en la cual el mayor porcentaje de respuestas correctas corresponde a un 7,3 % para las preguntas sobre prefijo y tiempo verbal. Mientras que en la habilidad de recordar las preguntas relacionadas con verbo y tiempos verbales son las que más respuestas correctas obtuvieron, con un 45,1 % y 61 % respectivamente. Sin embargo, existen otras áreas en las que se observa un déficit en cuanto a esta habilidad, por ejemplo, en el sujeto gramatical (0 %), modos verbales (1,2 %) y sustantivo (3,7 %). En cambio, si bien en la habilidad clasificar existe variabilidad en los resultados, se aprecia un mayor porcentaje de acierto en algunas preguntas; ejemplo de esto son las relacionadas con tiempo verbal (73,2 %), adjetivo (70,7 %) y pronombre (67,1 %).

En la Tabla 1 se presenta el desglose de los resultados generales.

Tabla 1. Resultados generales por habilidad, expresado en porcentajes

	Pregunta	Correcta	Incorrecta	Imprecisa	No responde
EXPLICAR	¿Qué es un sustantivo?	0,0	18,3	42,7	39,0
	¿Qué es un prefijo?	7,3	19,5	8,5	64,6
	¿Qué es un adjetivo?	0,0	20,7	56,1	23,2
	¿Qué es un sufijo?	1,2	18,3	13,4	67,1
	¿Qué es el sujeto gramatical?	0,0	20,7	29,3	50,0
	¿Qué es un morfema de base?	1,2	11,0	6,1	81,7
	¿Qué es un pronombre?	0,0	39,0	46,3	14,6
	¿Qué es el modo verbal?	0,0	19,5	3,7	76,8
	¿Qué es una oración simple?	1,2	29,3	17,1	52,4
	¿Qué es un artículo?	0,0	41,5	3,7	54,9
	¿Qué es el tiempo verbal?	7,3	39,0	29,3	24,4
	¿Qué es una oración subordinada?	6,1	13,4	0,0	80,5
	¿Qué es un verbo?	0,0	7,3	80,5	12,2

RECORDAR	¿Cuáles son los tiempos verbales?	61,0	7,3	2,4	29,3
	¿Qué clase de palabra modifica al sustantivo entregando características acerca de él?	37,8	11,0	0,0	51,2
	¿Cuál es la función sintáctica que concuerda en persona y número con el verbo?	0,0	12,2	0,0	87,8
	¿Qué tipo de morfema expresa el significado fundamental de las palabras?	6,1	2,4	0,0	91,5
	¿Qué clase de palabra se antepone a los sustantivos comunes para especificarlos?	9,8	39,0	0,0	51,2
RECORDAR	¿Cuál es el tipo de oración que es sintácticamente dependiente de la oración principal?	12,2	4,9	0,0	82,9
	¿Qué tipo de morfema se antepone al morfema base de una palabra?	11,0	1,2	0,0	87,8
	¿Qué tipo de morfema sucede al morfema base de una palabra?	11,0	1,2	0,0	87,8
	¿Qué clase de palabra se caracteriza por tener género y número, además de participar en procesos morfológicos de derivación y composición?	3,7	15,9	0,0	80,5
	¿Cuáles son los modos verbales?	1,2	11,0	1,2	86,6
	¿Cuál es el tipo de oración que es construida solo con un predicado y posee autonomía sintáctica?	4,9	7,3	0,0	87,8
	¿Qué clase de palabra actúa sintácticamente igual que el sustantivo?	11,0	8,5	0,0	80,5
	¿Qué clase de palabra expresa acción, estado o proceso y actúa como núcleo del predicado?	45,1	4,9	0,0	50,0

CLASIFICAR	¿Cuál es el sujeto en la siguiente oración? Mi perro come pollo.	15,9	0,0	81,7	2,4
	¿Cuál es el morfema base en la palabra gatito?	0,0	1,2	48,8	50,0
	¿Qué clase de palabra es la marcada en negrita? Pintó la casa.	42,7	17,1	1,2	39,0
	¿Cuál es el modo verbal de la palabra marcada en negrita? Despertó por la tarde.	0,0	43,9	0,0	56,1
	¿Qué clase de palabra es la marcada en negrita? Era una persona amable.	70,7	2,4	7,3	19,5
	¿Qué tipo de oración es la siguiente? Me regaló un chocolate.	19,5	3,7	1,2	75,6
	¿Cuál es el prefijo en la palabra imposible?	36,6	13,4	0,0	50,0
	¿Qué clase de palabra es la marcada en negrita? Ella bailó toda la noche.	67,1	18,3	1,2	13,4
	¿Cuál es el sufijo en la palabra manito?	35,4	19,5	1,2	43,9
	¿Qué clase de palabra es la marcada en negrita? Soñó que volaba.	61,0	6,1	0,0	32,9
	¿Qué clase de palabra es la marcada en negrita? El perro pequeño.	7,3	68,3	1,2	23,2
	¿Qué tipo de oración es la que se encuentra en negrita? El libro que compré ayer está en la bolsa.	0,0	15,9	3,7	80,5
	¿Cuál es el modo verbal de la palabra marcada en negrita? ¡Despierta de una vez!	2,4	26,8	1,2	69,5
	¿Cuál es el tiempo verbal de la palabra marcada en negrita? Comeré cuando llegues.	73,2	11,0	0,0	15,9
	¿Qué tipo de oración es la que se encuentra en negrita? Me dijiste que saldrías.	0,0	12,2	3,7	84,1

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados divididos por categorías. Es importante agregar que estos se expresan en porcentajes y que no consideran las respuestas omitidas.

3.1 Resultados morfológica: morfemas

En la subcategoría de morfemas, que incluye prefijo, sufijo y morfema base, específicamente en la habilidad de explicar, existe un mayor número de respuestas incorrectas e imprecisas que correctas. En el caso de las respuestas imprecisas para prefijos y sufijos, varias respuestas coinciden en que “son algo que va antes o después de la palabra”, sin embargo, no son nominados como “morfemas”, sino como “partícula” (I28, C9, I11, I37), “letras” (I16, C17) o “complemento” (C24, I25). A pesar de esto, los resultados mejoran considerablemente en la habilidad de clasificar, sobre todo para las subcategorías de prefijo (36,6 % de aciertos) y sufijo (35,4 % de aciertos).

3.2 Resultados morfológica: clases de palabras

En cuanto al sustantivo, resalta la alta cantidad de respuestas imprecisas (42,7 %) para la habilidad de explicar. Un total de 30 estudiantes lo relacionan con palabras para denominar objetos, lugares o seres vivos, un ejemplo es la respuesta de C52: “Un objeto, cosa o persona”. Por otra parte, la habilidad de clasificar destaca con un 42,7 % de respuestas correctas. Sin embargo, otras respuestas apuntaban a adjetivo (I8, C25), verbo (I30, C12, C34) u objeto (I24, C27, C33).

Por el contrario, solo un 3,7 % logró recordar correctamente el concepto de sustantivo. El resto de los participantes que respondieron a esta pregunta lo confundió con otras clases de palabras; por ejemplo, C11, C44, C26, I27, I29, I39, I41 lo confunden con pronombre y C17, C19 y C37 con artículo.

En los resultados sobre el adjetivo resalta el alto porcentaje de respuestas imprecisas en la habilidad de explicar (56,1 %) y el alto porcentaje de aciertos en la habilidad de clasificar (70,7 %). Sin embargo, ambas habilidades tienen como punto en común que las respuestas imprecisas aluden a que el adjetivo es una cualidad o característica; ejemplo de esto son las respuestas de C9: “se refiere a una cualidad o característica” y C20: “Es como la descripción de una persona”. Del mismo modo, al clasificar, algunos participantes responden que la palabra en negrita (amable) es “Una descripción” (C4), “Una característica” (C12), entre otros.

Por otra parte, al explicar el pronombre, un 39 % de las preguntas se etiquetan como incorrectas y un 46,4 % como imprecisas. En esta última categoría, 16 participantes asocian este concepto exclusivamente a los pronombres personales, aludiendo al criterio semántico: “Palabras que se utilizan para referirse a alguien. Por ej., yo él, ella, etc.” (C5). Además, aparecen respuestas relacionadas con la identidad de género: “Manera de llamar a una persona dependiendo de su sexo-género” (C8) y otras que refieren a lo morfológico: “Nos indica el género y número. él, ellos, ella, etc.” (C15).

Respecto del artículo, los resultados para esta clase de palabra, en las tres habilidades hay un alto porcentaje de respuestas incorrectas: 41,5 % para explicar, 39 % para recordar, 68,3 % para clasificar. Al explicar, 17 participantes asocian esta clase de palabra al género discursivo artículo informativo: “Es un texto que entrega información” (I8). Además, llama la atención que en las respuestas imprecisas (3,7 %) se menciona que esta palabra acompaña o antecede al sustantivo: “Van antes de los sustantivos” (C23). Por otra parte, dentro de los errores más comunes en la habilidad de recordar destaca la confusión con otras clases de palabras: pronombres (C7, C21, C23, C31, C33, C34, C36, I9, I11, I17, I19, I20, I33, I38, I39) y adjetivos (C26, C44, C49, I13 e I42). Asimismo, la mayoría de los estudiantes clasifican la palabra destacada como pronombre y no como artículo: “Pronombre masculino” (I4). Además, otros participantes lo confunden con sujeto (I30, I33, I36, C11 y C49), sustantivo (I5, I9, I32, I40, C14 y C18), adjetivo (C13, C16 y C44), entre otros.

La subcategoría de verbo contempla tanto la clase de palabra como tiempo y modo verbal. En cuanto a la clase de palabra, se observa un alto porcentaje de respuestas correctas para recordar (45,1 %) y clasificar (61 %). En la habilidad explicar, en cambio, predominan las respuestas imprecisas (80,5 %), las que apuntan a que un verbo es una acción, estados y procesos: “Palabra que corresponde a una acción, estado o proceso” (C36).

Luego, con relación al tiempo verbal, el mejor desempeño se observa en las habilidades de clasificar (73,2 % de aciertos) y recordar (45,1 % de aciertos). A pesar de que en esta última habilidad el porcentaje de incorrectas es bajo (7,3 %), llama la atención la asociación que los participantes hacen con la escritura: “Las pausas” (C12), “El punto y la coma” (C44). Por otra parte, la habilidad explicar es la que se encuentra más descendida, ya que presenta un 39 % de respuestas incorrectas, dentro de las cuales aparecen cuatro alusiones a la oralidad: “Las pausas que se dan al volver a hablar” (C12), y una a ortografía puntual: “El tiempo verbal se rige por la coma, punto final, etc.” (C42).

Por último, el modo verbal presenta un rendimiento insatisfactorio para las tres habilidades, ya que el número de respuestas incorrectas (11 % recordar; 26,8 % clasificar modo imperativo; 43,9 % clasificar modo indicativo; 19,5 % explicar) sobrepasa notoriamente el de las respuestas correctas (1,2 % recordar; 2,4 % clasificar modo imperativo; 0 % clasificar modo indicativo; 0 % explicar). Dentro de los errores frecuentes asociados a explicar se observa una confusión con el tiempo verbal: “El tiempo del verbo” (I24), así como también alusiones a oralidad: “Es el modo en el que hablamos, fuerte, bajo, agudo, etc.” (C42). Esta confusión entre modo y tiempo verbal se repite en recordar; ejemplo de esto son las respuestas de I42 y C34: “Pasado, presente y futuro”. Por otra parte, otro error observable aparece al clasificar el modo indicativo donde se hace referencia a la persona en la que se encuentra conjugado el verbo, es así como I8 y C34 responden “Tercera persona”.

3.3 Resultados sintaxis: sujeto gramatical

En la habilidad de explicar, un 20,7 % de los participantes respondieron incorrectamente y un 29,3% de forma imprecisa. Entre estas respuestas imprecisas, 21 encuestados hicieron una relación semántica, como C19: “Es quien realiza la acción en la oración” o C16: “De quien se habla”.

En la habilidad de recordar, el 12,2 % de los encuestados cometieron errores como confundir el “sujeto gramatical” con “pronombre” (I13, I29, C15 y C33). Además, destaca la respuesta de I37: “No sé qué es eso (por función sintáctica)”, lo que evidencia desconocimiento de la terminología morfosintáctica.

En la habilidad de clasificar existe un alto nivel de respuestas imprecisas (81,7 %), las cuales se debieron al reconocimiento incompleto del sujeto gramatical o a la inclusión de elementos ajenos: “Perro” (38 encuestados) o “El perro” (27 encuestados). Llama la atención la respuesta de I30: “La persona que es dueña del perro, es decir Mi”, lo que muestra confusión entre el determinante posesivo y el sustantivo.

3.4 Resultados sintaxis: oración simple

En la habilidad de explicar, hubo más respuestas incorrectas (29,3 %) e imprecisas (17,1 %) que correctas (1,2 %). En el primer caso, los participantes asocian este concepto a longitud corta o poca información: “Una oración corta y precisa” (C2), mientras que, en el segundo caso, 10 participantes reconocen que la oración simple tiene sujeto y predicado, pero no mencionan nada acerca de la independencia sintáctica: “Compuesta por una acción junto al sujeto” (C4).

3.5 Resultados sintaxis: oración subordinada

Esta subcategoría obtuvo la mayor cantidad de omisiones para las tres habilidades cognitivas. En este sentido, resalta la habilidad de explicar (13,4 % incorrectas) en la que aparecen respuestas como “Complementa la oración original” (C21) o “Mandada” (I36).

En la habilidad de clasificar se evaluaron una oración subordinada adjetiva y una subordinada sustantiva con un 15,9 % y 12,2 % de respuestas incorrectas respectivamente. Si bien existieron pocas imprecisiones, estas se relacionaron con la omisión del tipo de oración subordinada. Además, las respuestas incorrectas (15,9 % para subordinada adjetiva y 12,2 % para subordinada sustantiva) se centraban en identificar el tiempo verbal en lugar del tipo de oración: “Una oración en pasado” (C14).

4. Discusión

Los hallazgos de esta investigación tienen como punto en común el gran porcentaje de preguntas sin responder, lo que pondría de manifiesto la ausencia de conocimiento gramatical en gran parte del instrumento.

Para profundizar en la información recopilada, se esquematizarán las discusiones en aproximaciones a la gramática, habilidades cognitivas, relación con los documentos ministeriales, implicaciones teóricas e implicaciones prácticas.

4.1 Criterios de aproximación

A partir del análisis de las respuestas se observan distintos modos de acercamiento a los conceptos gramaticales presentados, a los cuales hemos denominado *criterios de aproximación* (*semántico, de concretización y morfológico*). En este sentido, el *criterio semántico* alude a características semánticas de distintos conceptos. De este modo, el sustantivo es definido mencionando objetos, el adjetivo es concebido como una cualidad, el verbo como acción y el sujeto es definido a partir de los roles semánticos de agente (quién realiza la acción) o tema (de quién se habla).

Por otra parte, el *criterio de concretización* consiste en simplificar conceptos gramaticales según nociones más concretas de las categorías gramaticales, tales como tiempo o posición dentro de la oración. Aquí se incluyen errores como confundir modo verbal con tiempo verbal, identificar tiempo en vez de tipo de oración subordinada y explicar ciertos afijos o clases de palabras basándose solamente en la posición que ocupan. Esta tendencia, al igual que lo ocurrido con el criterio semántico, muestra dificultades para manejar conceptos abstractos, lo que se puede relacionar con la falta de reflexión metalingüística (GREAL, citado en Pascual, 2013).

El *criterio morfológico*, por otra parte, abarcó todas aquellas respuestas que aludían a las propiedades morfológicas de género y número, pero dejaban fuera lo sintáctico. Por ejemplo, al preguntar por el sustantivo, varios estudiantes respondieron “pronombre” o “artículo”, guiándose solo por el género y número e ignorando su capacidad de participar en procesos morfológicos. También definieron el pronombre únicamente por estas propiedades y excluyeron pronombres reflejos o relativos. Esta tendencia refleja el desequilibrio curricular chileno, donde se prioriza la morfología sobre la sintaxis.

Otros criterios que llaman la atención son la aproximación a ciertos conceptos gramaticales desde la identidad de género, lo que se condice con los cambios que ha sufrido la lengua en cuanto a la inclusión de disidencias, y el abordaje de los conceptos a partir de contenidos propios del currículum de lengua y literatura, específicamente la asociación del artículo con el género discursivo artículo informativo, la definición de oración simple a partir de la cantidad de información, la explicación del modo verbal a partir de la oralidad, entre otros. Estos hallazgos demuestran que parece existir en los docentes una preferencia por la subcompetencia discursiva sobre la gramatical. Lo anterior confirma lo expuesto por Supisiche (2016), quien menciona la escasez de la gramática en busca de una preferencia por la comprensión lectora y producción textual.

4.2 Metalenguaje

Los resultados obtenidos sugieren que no existe un conocimiento declarativo de la gramática, es decir, metalenguaje. Como señala Pascual (2013), este vacío en la formación de los estudiantes dificulta su capacidad para reflexionar de forma profunda sobre la lengua, lo que a su vez obstaculiza la conceptualización y categorización precisa de los conceptos gramaticales solicitados. Esto se observa, por ejemplo, en la tendencia a utilizar términos más cotidianos como partículas, grupos de letras o complementos en lugar de terminología especializada como afijos.

Además, la falta de comprensión de conceptos específicos, como función sintáctica para identificar al sujeto, y definiciones vagas, como describir una oración subordinada como una oración “mandada”, reflejan explicaciones coloquiales en lugar de análisis gramaticales rigurosos. Esto denota un vacío de conocimiento en cuanto a terminología lingüística explícita, lo que dificultaría a su vez el razonamiento y la reflexión metalingüística.

4.3 Habilidades cognitivas

Los bajos porcentajes de logro en la habilidad de explicar revela, además de una falta de metalenguaje, un dominio deficitario de los elementos de la lengua y sus interacciones en el discurso, lo que sería consecuencia directa de la ausencia de reflexión en torno a contenidos gramaticales, tal como exponen Fontich (2019) y Myhill (2021). Además, que los resultados sean levemente mejores al recordar, sugeriría un predominio de la memorización de términos específicos y su recuperación. Esto también explicaría la dificultad para recordar elementos de mayor abstracción como el modo verbal o la oración subordinada.

Por otra parte, la habilidad de clasificar presenta porcentajes de respuestas correctas superior en comparación con las otras habilidades; sin embargo, este desempeño se limita solo a algunas categorías como el tiempo verbal, adjetivos, pronombres y verbos. Este repunte resulta interesante, puesto que evidencia el abordaje de la gramática desde un análisis sintáctico centrado netamente en la identificación de conceptos sin tener en cuenta la comprensión de sus funciones y sus usos. Esto, según Supisiche (2016), limita la construcción de sentido y las posibilidades de los estudiantes de desarrollar una base conceptual sólida que les permita reflexionar acerca de la lengua.

4.4 Relación con el currículo

En lo que a las *Bases Curriculares* respecta, la disminución progresiva en los contenidos gramaticales que aparecen en los Objetivos de Aprendizaje podría impactar directamente en el acceso al conocimiento de los estudiantes del sistema escolar chileno. Respecto de esto, uno de los conceptos con mayor número de respuestas fue el de los pronombres, contenido que aparece en catorce objetivos distintos a lo largo del currículo desde tercero básico hasta segundo medio. Por el contrario, la cantidad de

objetivos asociados a modo verbal se reduce a uno y la subordinada aparece solamente en los indicadores de evaluación de octavo básico y segundo medio, situación que se refleja en la alta cantidad de preguntas no respondidas en ambos conceptos: 86,6 % en recordar el modo verbal y 84,1 % en clasificar la oración subordinada.

4.5 Implicaciones teóricas

Como se revisó anteriormente, el presente trabajo se basó en el estudio de Brøseth y Nygård (2023). Al respecto, se destaca la similitud que existe entre ambos estudios; por una parte, la habilidad cognitiva que presentó mejores resultados fue la de clasificar y, por otra, las clases de palabras que mejores respuestas tuvieron en esta habilidad fueron verbo, adjetivo, sustantivo y pronombre. Esta proximidad sugiere que la limitación en los conocimientos gramaticales es una problemática que se repite en distintos contextos educativos.

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten confirmar la percepción de los docentes universitarios del estudio realizado por Durán y Moya (2022), quienes reportaban percibir un déficit de contenidos gramaticales en sus estudiantes. En este sentido, los bajos porcentajes de acierto revelan un conocimiento limitado del contenido gramatical que debería ser abordado a lo largo de la escolaridad. De lo anterior se desprende la necesidad de investigar qué conocimientos gramaticales tienen los docentes de lengua, cómo se enseña gramática en las aulas y si es que realmente se está enseñando o es un contenido que se omite, para entender por qué existen tantos vacíos de conocimiento e imprecisiones en cuanto a los conceptos que parecen ser comprendidos de manera superficial.

4.6 Implicaciones prácticas

Las limitaciones en el conocimiento de conceptos gramaticales básicos sugieren que los enfoques pedagógicos aplicados en la enseñanza de la lengua necesitan un cambio profundo que permita a los docentes enseñar y lograr un aprendizaje significativo que implique una internalización del funcionamiento de la lengua, así como una reflexión sobre sus usos.

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten sostener la pertinencia de avanzar hacia estrategias didácticas que favorezcan un acceso más profundo y funcional al conocimiento gramatical. En efecto, tal como señalan Fontich y Camps (2012), las aproximaciones que abordan los conceptos gramaticales desde su dimensión semántica contribuyen a una mayor claridad cognitiva respecto de su funcionamiento en el discurso. Un ejemplo de propuesta didáctica es la que plantean Albano *et al.* (2006), quienes integran ambas áreas para permitir un tránsito progresivo desde lo más concreto (la semántica) a lo más abstracto (la sintaxis).

Otra estrategia que resalta en este contexto es “Reimaginar la gramática”, expuesta por Myhill (2021), porque permite al estudiante establecer un vínculo claro entre sus

propias elecciones lingüísticas y la mejora en la escritura. En este sentido, la comprensión de los contenidos morfosintácticos se vería favorecida por un razonamiento profundo en torno a la función de los elementos gramaticales dentro del texto y cómo estos permiten acceder a la creación de géneros discursivos de diversa índole.

Por otra parte, la reflexión metalingüística se convierte en una herramienta imprescindible en el proceso de aprender la gramática y sus componentes, ya que facilita que los estudiantes comprendan y usen la lengua de forma reflexiva en diversas situaciones comunicativas, lo cual fortalece sus saberes gramaticales.

Finalmente, las respuestas de los estudiantes sobre los conceptos abordados en el cuestionario ofrecen pistas valiosas en cuanto a su comprensión de los contenidos gramaticales. Lo anterior abre la posibilidad de ajustar la enseñanza de la gramática en la formación docente, integrando los conocimientos que actualmente implican un vacío y reforzando aquellos que aparecen de forma incipiente. De este modo, se abordaría gran parte del problema al preparar a los futuros docentes con las herramientas necesarias para enseñar gramática con confianza, así como también dotarlos de los recursos precisos para responder acertadamente a las dudas de sus estudiantes y promover la reflexión metalingüística en torno a los usos de la lengua.

5. Conclusiones

La presente investigación destaca la existencia de una brecha significativa entre el conocimiento gramatical esperado según los Objetivos de Aprendizaje, y el conocimiento real que poseen los estudiantes al ingresar a carreras de pedagogía focalizadas en lengua. Lo anterior evidencia una educación lingüística insuficiente que privilegia un enfoque comunicativo incompleto y la subcompetencia discursiva. Además, el estudio, al ofrecer datos empíricos sobre los conocimientos gramaticales de los egresados de educación media, contribuye a abrir nuevas líneas de investigación que permitan reflexionar sobre cómo mejorar la enseñanza-aprendizaje de la gramática, y sugiere también la necesidad de estudios complementarios en otros contextos hispanohablantes para desarrollar una teoría pedagógica más sólida sobre la didáctica de la gramática.

En el ámbito práctico, el bajo rendimiento en los resultados del cuestionario devela la necesidad de cambios en el currículum escolar y en los programas de gramática de educación superior, que incorporen metodologías pedagógicas que permitan una enseñanza de la lengua más significativa y contextualizada. La formación docente, entonces, debe preferir el desarrollo del metalenguaje y la reflexión metalingüística como herramientas clave para guiar a los estudiantes hacia un uso consciente de la lengua. Sin embargo, las limitaciones del estudio, como el alcance reducido de la muestra y la omisión del contexto socioeconómico, restringen la generalización de los resultados, lo que sugiere la necesidad de incluir métodos cualitativos que exploren no solo conocimientos teóricos, sino también actitudes, percepciones y experiencias sobre el aprendizaje de la gramática.

En síntesis, el estudio da luces respecto de los desafíos de la educación lingüística y plantea la gramática como un eje esencial para el desarrollo de habilidades en el siglo XXI.

Financiamiento

Investigación financiada por la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación de la Universidad de Santiago de Chile.

Contribuciones

Jennifer Mettig: conceptualización, análisis formal, investigación y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección)

Jacqueline Díaz: conceptualización, análisis formal, investigación y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección)

Patricio Moya: conceptualización, supervisión y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección)

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés que pueda influir en la imparcialidad, objetividad o en la información presentada en este artículo de investigación.

Implicaciones éticas

Esta investigación garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, protegiendo su privacidad y confidencialidad mediante el manejo anónimo de los datos.

Declaración de datos

Este artículo no tiene datos abiertos asociados a la investigación.

Agradecimientos

A la Universidad Santiago de Chile. Investigación realizada en el marco del Proyecto Dicyt Regular código 032451MM de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación.

Referencias

Albano, H., Giammateo, M. & Trombetta, A. (2006). El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua. *Signo & Señal*, (15), 309-330.

- Alderson, J., & Hudson, R. (2013). The Metalinguistic Knowledge of Undergraduate Students of English Language or Linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320-337.
- Bosque, I. & Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83.
- Brøseth, H., & Nygård, M. (2023). Norwegian First-Year Student Teachers' Knowledge of L1 Grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-30.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic Activity in Language Learning. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp. 25-42). Peter Lang.
- Durán, A. & Moya, P. (2022). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Revista Sophia Austral*, 28.
- Fontich, X. & Camps, A. (2013). Towards a Rationale for Research into Grammar Teaching in Schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.
- 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 Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- Fontich, X. (2019). Should We Teach First Language Grammar in Compulsory Schooling at All? Some Reflections from the Spanish Perspective. *CrossRoads A Journal of English Studies*, 24, 26-44.
- Llambí de Adra, M. (2013). Enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática y formación docente. En M. Guevara & K. Leton (eds.), *Enseñanza de la gramática* (pp. 89-98). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D. & Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores. Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° a 2° medio*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares Primero básico a Sexto básico*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3° medio a 4° medio*. MINEDUC.

- Moya, P. & Rubio, M. (2023). El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 153-175.
- Myhill, D. (2019). Linguistic Choice as Empowerment. Teaching Rhetorical Decision-Making in Writing. *Utbildning & Demokrati*, 28(2), 55-75.
- Myhill, D. (2021). Grammar Re-Imagined: Foregrounding Understanding of Language Choice in Writing. *English in Education*, 55(3), 265-278.
- Pascual, R. (2013). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua. Consideraciones teóricas y aportes didácticos. En M. Guevara & K. Leton (eds.), *Enseñanza de la gramática* (pp. 35-44). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.
- Rodríguez, C. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y Textos*, (40), 19-31.
- Rubio, M., Moya, P., Castellón, M., Harms, V. & Navia, J. (2023). Enseñanza de la gramática: una revisión bibliográfica (2010-2021). *Nueva Revista del Pacífico*, 78, 259-280.
- Sotomayor, C. & Jéldrez, E. (2023). Creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática ligada a la escritura. *Lenguas Modernas*, (61), 257-278.
- Supisiche, P. (2016). Introducción. En P. Supisiche (comp.), *Enseñar gramática, propuestas para docentes* (pp. 7-12). Editorial Brujas.
- Van Rijt, J. (2023). Learning How to Think Like a Linguist: Linguistic Reasoning as a Focal Point in L1 Grammar Education. *Language and Linguistics Compass*, 18(3), 1-17.
- Van Rijt, J., & Coppen, P. (2021). The Conceptual Importance of Grammar Knowledge-Related Rationales for Grammar Teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175-199.