



De la gramática fragmentaria a la gramática transversal: relación teoría y uso en la enseñanza*

Magda María Ibarra-Orrego**

Jhon Fredy Ríos-Martínez***

José Fernando Ramírez-Osorio****


Ibarra-Orrego, M. M., Ríos-Martínez, J. F. y Ramírez-Osorio J. F. (2024). De la gramática fragmentaria a la gramática transversal: relación teoría y uso en la enseñanza.. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2), 173-197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.2.8>

Resumen


El problema de esta investigación es la escisión que se percibe entre el uso de la lengua y la enseñanza-aprendizaje de su gramática como teoría de esa misma lengua, sea esta materna o extranjera. El objetivo fue indagar si esta discrepancia radica en la actitud (valor que les conceden) que estudiantes y profesores muestran frente a la lengua y su gramática. Metodológicamente, se rastreó la actitud lingüista mediante encuestas que indagaban por los métodos y prácticas de enseñanza cotidianas en el aula, las didácticas específicas, la forma como se define la gramática, la relación que se tiene con ella y su desestimación en los currículos. Se aplicó el instrumento a los estudiantes y profesores de una licenciatura en lenguas modernas cuyo plan de estudios incluye gramática del español como lengua materna. Luego se revisó la bibliografía disponible para comparar con los resultados de las encuestas e interpretarlas. Los resultados indican que los estudiantes tienen una disposición aceptable para aprender la gramática, pero la mayoría de los profesores solo usan métodos tradicionales (identificar unidades gramaticales y etiquetarlas),

* Este artículo es el resultado de una investigación titulada La gramática de la lengua materna y de las lenguas extranjeras: hacia una didáctica conciliadora de la teoría con el uso, aprobada por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas, con código 0742519 del 2022 y vinculada a los grupos de investigación LINGULIT (con categoría C de Minciencias) y Lenguas y Discursos (en categoría B), ambos de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.

** Magíster en Lingüística del Español del Instituto Caro y Cuervo-Colombia. Profesora asistente de la Universidad de Caldas. Vinculada al grupo de investigación Lingulit de la Universidad de Caldas y candidata a Doctora en Educación de la misma universidad, Manizales-Colombia. Correo electrónico: magda.ibarra@ucaldas.edu.co

 orcid.org/0000-0003-2347-376X **Google Scholar**

*** Doctor en Lenguas y Culturas Románicas de la Universidad Autónoma de Barcelona-España. Docente asociado de la Universidad de Caldas. Vinculado a los grupos de investigación Lenguas y Discursos y Lingulit ambos de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia. Correo electrónico: Correo_institucional_jhon.rios_m@ucaldas.edu.co

 orcid.org/0000-0001-7825-8843 **Google Scholar**

**** Especialista en Pedagogía de la Lengua de la Universidad El Bosque, Colombia. Vinculado a los grupos de investigación Lenguas y Discursos y Lingulit. Profesor titular del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia. Correo electrónico: jose.ramirez@ucaldas.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3067-8408> **Google Scholar**

Recibido: 23 de febrero de 2024. **Aceptado:** 25 de abril de 2024.

sin tener consciencia plena de por qué los eligen ni por qué los contenidos son fragmentados. Es decir, los docentes incluidos en la muestra no suelen utilizar estrategias didácticas sistemáticas, no desarrollan secuencialmente los temas ni manejan un concepto científico de la gramática y su didáctica. Además, el predominio del enfoque comunicativo minimiza la presencia de la gramática en el currículo e instrumentaliza (actitud) la lengua y su gramática. Estas prácticas podrían funcionar, por ejemplo, para enseñar algunos contenidos de las lenguas extranjeras, pero resultan insuficientes para promover un saber reflexivo, por ejemplo, en la lengua materna. Esta actitud frente a la gramática conduce a un conocimiento fragmentado que no da cuenta del papel de la gramática en la lengua. Se recomienda un cambio de perspectiva en la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza, gramática, lengua extranjera, lengua materna, pedagogía

From fragmentary grammar to transversal grammar: relationship theory and use in teaching

Abstract

The problem of this research is the perceived gap between the use of language and the teaching and learning of its grammar as a theory of that same language, whether native or foreign. The objective was to investigate whether this discrepancy lies in the attitude (value placed on it) that students and teachers display toward language and its grammar. Methodologically, linguistic attitudes were tracked through surveys that inquired about everyday teaching methods and practices in the classroom, specific didactics, the way grammar is defined, the relationship with it, and its neglect in the curricula. The instrument was administered to students and teachers of a bachelor's degree program in modern languages whose curriculum includes grammar for Spanish as a native language. The available literature was then reviewed to compare and interpret the survey results. The results indicate that students have an acceptable willingness to learn grammar, but most teachers only use traditional methods (identifying grammatical units and labeling them), without being fully aware of why they choose them or why the content is fragmented. That is, the teachers included in the sample do not usually use systematic teaching strategies, do not develop topics sequentially, or have a scientific understanding of grammar and its teaching. Furthermore, the predominance of the communicative approach minimizes the presence of grammar in the curriculum and instrumentalizes (attitude) the language and its grammar. These practices might work, for example, to teach some foreign language content, but they are insufficient to promote reflective knowledge, for example, in the native language. This attitude toward grammar leads to fragmented knowledge that fails to reflect on the role of grammar in language. A change of perspective in teaching is recommended.

Key words: foreign language, grammar, mother tongue, pedagogy, teaching

Introducción

Esta investigación se inserta en la discusión sobre la formación en gramática que los futuros docentes de lenguas necesitan para su desempeño profesional en la enseñanza de la *lengua materna* (LM) y de las *lenguas extranjeras* (LE). El tema específico es el desacuerdo que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, suele darse entre la enseñanza de la gramática como teoría de la lengua y la enseñanza del uso de la lengua. Se expondrá en esta introducción el problema y sus antecedentes, así como los objetivos y la metodología.

Problema, antecedentes y objetivo

La discrepancia entre la enseñanza de la gramática de una lengua y la enseñanza del uso de una lengua no solo se percibe en la experiencia cotidiana de estudiantes y profesores, sino que es un problema de vieja data que llega hasta nuestros días. Un poco de historia (Brackenbury, 1908; Bosque, 1990; Zanón, 2007) y un poco de la experiencia de los investigadores muestran que para estudiantes y profesores la gramática es difícil, aburrida o innecesaria en la enseñanza de la LM, o poco práctica e ineficaz a la hora de aprender y enseñar una LE. Ahora bien, la pertinencia de enseñar gramática es un tema cuestionado o desestimado que normalmente se resuelve en contra de un enfoque científico y a favor del desarrollo de las competencias comunicativas para la lectura, la escritura y el habla. De acuerdo con el contexto en el que se aplicó el instrumento de recolección de la información, un enfoque comunicativo enseña de la gramática solo aquello que se considera estrictamente necesario para el uso de la lengua según la función comunicativa requerida, lo que implica fragmentar e instrumentalizar tanto la lengua como su gramática. De manera que en ambos campos no se enseña la relación entre la gramática, el significado y la intención comunicativa, sino que se ofrece escasamente en su enfoque prescriptivo, por lo que la gramática es percibida como algo externo al mensaje, algo que puede corregirse después, o no hacerse si el mensaje es comprensible. En la enseñanza de una LE solo se trabajan fragmentos de gramática, de manera que es poca información para procesar por lo que los estudiantes se la figuran como relativamente sencilla y breve; mientras que respecto a la LM los temas gramaticales suelen ser desarrollados con más detalle, razón por la que se perciben como difíciles. Los estudiantes encuestados reiteraron que la gramática del inglés es fácil y la del español es complicada. Esta es la manifestación de una actitud lingüística negativa frente a la gramática de la

LM. La actitud lingüística puede ser positiva o negativa. Richards et al. (1997) dice que las actitudes lingüísticas son:

[...] actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad de aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. (p. 6).

En la revisión de la literatura llama la atención la opacidad en los criterios para delimitar los contenidos de la gramática de la lengua materna (GLM) y para incluirla en los programas de LE como parte de la formación de los futuros profesores. También es sobresaliente la asimetría entre el amplio desarrollo de los enfoques, métodos, modelos, propósitos, contenidos y didácticas para la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera (GLE), mientras que el acervo didáctico para la enseñanza de la GLM resulta estrecho y poco sistemático. La discusión sobre la enseñanza de la gramática es un problema de actualidad, pero poco desarrollado, pues no es claro si los profesores de lenguas necesitan una formación práctica o profunda de las gramáticas que enseñan. Al parecer, se trabaja sobre el supuesto de que los estudiantes llegan a la educación superior con los conocimientos básicos de la GLM, pero en la realidad los estudiantes que inician sus estudios superiores arriban a la universidad con un conocimiento gramatical menos que incipiente.

Con base en este panorama se plantearon las siguientes preguntas: ¿los estudiantes y los profesores de lenguas experimentan una actitud negativa o positiva frente a la gramática?, ¿son conscientes de la forma como conciben la lengua y su gramática?, ¿ambos son coherentes respecto a la importancia que le conceden y lo que enseñan o aprenden de ella?, ¿los profesores son conscientes de la teoría gramatical que eligen y de la forma como la enseñan? Estas preguntas luego serán la base para plantear las encuestas.

El propósito de la investigación es explorar el fenómeno de la disparidad entre el uso de la lengua y la gramática como teoría de una lengua al momento de enseñar su gramática, sea la lengua materna o una lengua extranjera, así como explorar y

reflexionar sobre las propuestas didácticas que se han hecho para minimizarlo en el proceso de enseñanza de la GLM y de la GLE. El objetivo fue indagar si esta discrepancia radica en la actitud que estudiantes y profesores muestran frente a la gramática y el valor que le conceden.

Metodología

El diseño metodológico se planteó en tres etapas: revisión bibliográfica, recolección de datos y análisis e interpretación de los resultados a la luz de los expertos.

En la revisión de la bibliografía se seleccionaron las fuentes que trataban problemas de enseñanza y aprendizaje de la gramática lo que sirvió para rastrear la queja generalizada de los docentes de otras latitudes y la actitud frente a la gramática. Sirvió también para descubrir nuevos problemas en la enseñanza y comprensión de la gramática y, en particular, para escuchar propuestas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la gramática de la LM y LE con el fin de comprender la forma de enseñanza actual.

Se escogió como población a los estudiantes y profesores de un programa académico colombiano denominado *Licenciatura en Lenguas Modernas* cuyo pensum tiene un amplio componente lingüístico sobre la LM incluidas dos asignaturas sobre morfosintaxis. Se tuvieron en cuenta dos criterios de selección de los informantes: uno, que fueran estudiantes y profesores activos del programa y, dos, que los estudiantes hubieran cursado y aprobado las asignaturas de Morfosintaxis I y II de la LM y que estuvieran en el nivel A1 de las LE.

El propósito de las encuestas fue explorar los problemas que hacen de la gramática un saber difícil de explicar y de comprender, distante del uso, poco práctico o desestimado frecuentemente. Se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas aplicada a 300 estudiantes y 51 profesores del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Los formularios tenían preguntas abiertas que indagaban por los conceptos lingüísticos. Eran abiertas para que los estudiantes pudieran expresar las opiniones y exponer particularidades de los métodos de enseñanza, las cuales tenían el propósito de rastrear en sus palabras las actitudes. Incluyó, además, preguntas cerradas de selección múltiple que indagaban sobre el enfoque que debería tener la GLM y la GLE para la enseñanza, la metodología, el tipo de actividades, el tiempo que se destinaba a la aplicación de los ejercicios, la

suficiencia y la relevancia para el desempeño profesional. Las encuestas también incluían varias escalas de Likert (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) con las que se recolectaron datos sobre la actitud, la utilidad, la dificultad y la motivación en el aprendizaje de la gramática.

Las encuestas se basaron en cuatro temas: la *actitud* de los estudiantes y de los profesores frente a la gramática; el *concepto* que tienen de ella y cómo la definen; la *importancia* que se le concede en la formación de los futuros profesores de lenguas o en el ejercicio profesional; y, por último, las estrategias *didácticas* que usan los profesores y la eficacia que los estudiantes perciben y conceden a dichas prácticas. Estos cuatro temas se convirtieron en las categorías de análisis y clasificación de los resultados. La experiencia de los investigadores también fue objeto de análisis ya que son profesores de la GLM y LE. Por último, los datos se interpretaron a la luz de la bibliografía revisada y de los conceptos básicos de la gramática.

Resultados

Resultados de las encuestas

Estos resultados se organizaron de acuerdo con las cuatro categorías de análisis mencionadas antes: la actitud frente a la gramática, el concepto que de ella se maneja y la definición que ofrecen, la importancia que se le concede en los currículos y las estrategias didácticas que incluyen el enfoque gramatical y la perspectiva pedagógica.

Tabla 1. *Actitud frente a la gramática (la gramática es indispensable, útil, fácil, divertida, agradable). Escala de Likert*

	GLM	GLM	GLM
ESTUDIANTES	muy útil (62.3 %)	divertida (47.2%)	difícil (39.7 %)
PROFESORES	indispensable (89 %)	muy agradable (47 %)	difícil (37 %)
	GLE: inglés	GLE: francés	GLE: español
	muy útil (71.7 %)	muy útil (67.9 %)	muy útil (64.1 %)
ESTUDIANTES	divertida (50.9 %)	divertida (49 %)	divertida (43.3 %)
	fácil (45.2 %)	difícil (50.9 %)	difícil (50.9 %)
	GLE: inglés	GLE: francés	GLE: español
	indispensable (57.8 %)	indispensable (47.4 %)	necesaria (52.6 %)
	agradable (52.6 %)	agradable (42.1 %)	agradable (31.5 %)
	fácil (52.6 %)	indiferente (57.9 %)	indiferente (36.8 %)
PROFESORES	El 85.4 % percibe en sus estudiantes una actitud positiva frente a la GLM y la GLE		

Fuente: elaboración propia.

Según la Tabla 1, ambos estamentos tienden modestamente a experimentar una actitud positiva que riñe con el valor que le conceden los profesores como indispensable y los estudiantes como muy útil. En este caso goza de mayor favorabilidad la GLE frente a la GLM.

Tabla 2. *Importancia que estudiantes y profesores le conceden a la GLM como base para comprender la GLE*

GLM	
	Es fundamental para el desempeño profesional (66 %)
ESTUDIANTES	Le ha permitido reflexionar sobre la lengua (45.3 %)
	La competencia en GLM le permite acceder a otras competencias en la LE (87.5 %)
	Es importante en su desempeño profesional. (57.9 %)
PROFESORES	Facilita los procesos metacognitivos en la LE (84.2 %)
	El aprendizaje de la GLM facilita el aprendizaje de la LE. (47.4 %)

GLE	
ESTUDIANTES	La G es importante frente a los otros componentes de la LE (62.5 %)
	Aprender G es esencial para el manejo de una LE (52.5 %)
	Es posible hacer uso de una LE sin tener conciencia lingüística (60 %)
PROFESORES	La G es importante frente a otros componentes de la LE (38.7 %)

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la Tabla 2, la gramática resulta más importante para los estudiantes que para los profesores, pero los estudiantes la aprecian desde la experiencia que han tenido en la construcción de la interlengua desde una perspectiva práctica, mientras que los profesores valoran más los procesos metacognitivos. Ello indica que los estudiantes comprenden la gramática desde la intuición y no desde un conocimiento científico. En suma, sienten que es importante, pero no saben explicar la razón.

Tabla 3. *La definición académica que ambos estamentos tienen de la gramática*

	GLM	GLE
ESTUDIANTES	El 38.7 % define la GLM en términos tradicionales	La GLE es fundamental para entender y aprender la LE (57.5 %)
	GLM	GLE
PROFESORES	El 47.7 % describe la GLM en términos apreciativos	La mayoría opina que la GLE es indispensable . (83.3 %)

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 las definiciones apreciativas sugieren una relación más emocional que científica, particularmente en los profesores. Los estudiantes, en cambio, intentaron mayoritariamente definiciones formales, cuando se esperarían respuestas opuestas a las resultantes. Un estudiante citó un fragmento literario muy positivo de la obra *La elegancia del erizo* (Barbery, 2006), lo que indica cierto interés o una actitud reflexiva.

Tabla 4. *Enfoque para la enseñanza, estrategias didácticas, tiempo dedicado a la gramática y lugar en el currículo*

GLM				
	Enfoque preferido	Estrategias didácticas	Tiempo de enseñanza	Lugar en el currículo
ESTUDIANTES	Comunicativo (45.3 %)	- construir oraciones (92.5 %) - guías de ejercicios (84.9 %) - el profesor explica varias veces (84.9 %)	Se destinó el mismo tiempo que para otras habilidades (50.9 %)	Los dos cursos de GLM son insuficientes (58.5 %)
PROFESORES	Descriptivo (47.4 %)	- construcción de oraciones (84.2 %) - corrección de oraciones y textos (78.9 %) - realizar muchos ejemplos (73.7 %) - usar guías de ejercicios (68.4 %) - repetir explicaciones (63.2 %) - método inductivo (70.9 %)	Se destinó igual cantidad que para otros componentes (63.2 %)	Los dos cursos de GLM son suficientes (57.9 %)
GLE				
	Enfoque preferido	Estrategias didácticas	Tiempo de enseñanza	
ESTUDIANTES	comunicativo (73.6 %)	- guías de ejercicios (84.9 %) - el profesor explica varias veces (84.9 %) - clase magistral (80 %) - rellenar los espacios (lexical chunks) (75.5 %)	- Se dedica mucho tiempo (49 %)	
PROFESORES	comunicativo (78.9 %)	- realizar muchos ejemplos (73.7 %); - usar guías de ejercicios (68.4 %); - repetir las explicaciones (63.2 %); - método inductivo (70.9 %) - rellenar espacios (lexical chunks) para la GLE (63.2 %)	- Se destina igual cantidad de tiempo que para otras habilidades (71 %)	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. *Respuestas particulares de los profesores sobre la dificultad para la enseñanza-aprendizaje de la gramática*

GLM y GLE
No ha tenido dificultades en la enseñanza de la gramática (51.6 %)
Los profesores consideran que los estudiantes tienen dificultad para comprender la GLE (67.7 %), porque: → no estudian la gramática lo suficiente (36.8 %); → los tiempos verbales no son simétricos ni en tiempo ni en modo en LE y LM (63.2 %); → el orden de los componentes de la oración no es simétrico en LE y LM (63.2 %)
Es una prioridad crear estrategias didácticas específicas para enseñar la GLE y la GLM (94.7 %)

Fuente: elaboración propia.

Según la Tabla 4, la GLE la gramática que se enseña es tradicional con un propósito pragmático, y las estrategias didácticas no van más allá de rellenar los espacios con la palabra adecuada una vez se ha reconocido la categoría o el análisis de oraciones. De acuerdo con la Tabla 5, los profesores expresan que los estudiantes no estudian lo suficiente o parten de la idea errada de que las gramáticas de las distintas lenguas son similares. En suma, los datos pueden interpretarse como falta de conciencia lingüística en la GLE y en GLM, además del escaso despliegue didáctico.

Resultados de la indagación bibliográfica

En la literatura disponible se identificaron cuatro grupos amplios de temáticas de especial interés para esta investigación: **a)** la desestimación de la gramática en los currículos de LM y LE, la actitud desfavorable frente a ella (Di Tullio, 2007; Benito, 1994; Grijelmo 2007; Moreno de Alba 1995); **b)** un conflicto entre enfoques o un intento por reconciliar la tradición con la contemporaneidad, en particular, entre la teoría gramatical y el enfoque comunicativo como si fueran excluyentes (Cuq y Gruca, 2003; Bosque 2019; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Matte Bon, 1995); **c)** propuestas didácticas diversas (Carrasco, 2018; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017; Usó, 2014; Arnáez, 2013; Quilis, 1979) y, por último, **d)** la discusión sobre el papel que la gramática debe desempeñar en los currículos, sea como saber científico, sea como herramienta para el buen uso de la lengua (Bosque y Gallego, 2018; Cisternas, 2016; Perea, 2015; Riestra, 2013; Fontich, 2010). Estos cuatro aspectos se exponen a continuación entrelazados en tres temas básicos:

primero, la enseñanza de la gramática de las LE; segundo, la enseñanza de la gramática de la LM y, tercero, el enfrentamiento entre enfoques, la reconciliación y las propuestas didácticas.

La enseñanza de la gramática de las LE: un amplio desarrollo

Los procesos de enseñanza de una lengua extranjera van dirigidos al establecimiento de condiciones particulares de apropiación de una lengua objeto con el fin de suministrarle al aprendiente los medios necesarios para crear enunciados y luego para desarrollar la interlengua, entendida esta como “el lenguaje del que aprende lenguas” (Alcaraz y Martínez, 2004, p. 353), como una de las etapas en el aprendizaje de una LE. Tal desarrollo va en dos sentidos: la capacidad de comunicarse y la precisión en el uso; esto es, que al momento de la producción oral o escrita el acto de habla o de escritura del aprendiz se parezca lo más posible a la lengua objeto. De allí, el esfuerzo para encontrar un equilibrio entre actividades comunicativas y actividades sobre la forma (precisión). Le corresponde a la gramática el trabajo primordial sobre la forma, pero la mayor preocupación de la gramática ha sido siempre de orden didáctico. Según Beacco et al. (2014), alcanzar la consciencia lingüística no es un problema de la gramática misma, sino de la didáctica de la gramática. Sin embargo, en las últimas décadas han aparecido métodos de enseñanza de las LE alejados del tratamiento gramatical, a los que luego se hará una breve referencia. La gramática textual, el análisis del discurso, el análisis conversacional y la pragmática hicieron un gran aporte a las metodologías de enseñanza por la atención que dieron al valor de la comunicación humana, a los significados y a los resultados de los actos de habla, gracias a la forma cohesiva de estructuración, pero no se ha hecho el mismo esfuerzo para la enseñanza explícita y bien fundamentada de la gramática.

Ahora bien, frente a una enseñanza gramatical implícita o explícita (Günday et al., 2017), para efectos de la optimización del tiempo de clase y que esta sea bien estructurada, las actividades conducentes a la identificación de saberes en la clase de las LE no deben limitarse a la simple exposición de reglas; más bien, deben obedecer a objetivos funcionales y presentarse de forma reflexiva y contextualizada, por lo que una gramática explícita puede ser más efectiva en el aprendizaje en contraposición a la gramática implícita que busca evitar a toda costa el metalenguaje y las explicaciones de carácter formal (conceptualización de estructuras y pautas). La pretensión de lo implícito es conveniente cuando se

propone asociar formas para hallar similitudes (gramática contrastiva), muchas veces en contraste con la LM (sobre todo si se trata de lenguas emparentadas) y con el fin de lograr la adquisición de la lengua más que el aprendizaje.

Para efectos de apreciar el enfoque con el que se ha enseñado la gramática se revisó la cronología de las metodologías utilizadas hasta hoy para enseñar las LE, a saber, los métodos no-convencionales (Cuq y Gruca, 2003) y los convencionales (método tradicional, método directo, método audio-oral, método audiovisual y método comunicativo) y se encontraron tres formas de introducir la gramática: como centro de la enseñanza, como un saber implícito y como un conocimiento explícito con un propósito funcional comunicativo.

Los métodos no-convencionales no consideran de forma alguna la enseñanza de contenidos formales de las lenguas y, por lo tanto, no hay presencia de aspectos gramaticales ni en forma implícita ni explícita. Se trata de enfoques propuestos por un autor, por lo general, basados en corrientes psicológicas. En cambio, los métodos convencionales dan lugar a la gramática de diversas maneras, como se verá a continuación.

El *método tradicional* se basa en la enseñanza de una lengua normativa centrada en el plano escritural. Todos los aspectos sintácticos, léxicos y semánticos son tratados a partir de la traducción de la lengua objeto a la LM. La gramática aquí es el fundamento de la enseñanza y es considerada en toda su dimensión formal. El manejo didáctico parte de la traducción de las categorías gramaticales y de la conformación de las partes de la oración. Cada lección plantea una explicación progresiva de reglas de una categoría gramatical seguida de una batería de ejercicios de aplicación.

El *método directo* presenta la gramática en forma implícita e inductiva: mediante ejemplos se conduce al aprendiente objetivo a descubrir las regularidades de las estructuras y a inducir las reglas, las cuales no son explicadas ni en la LM ni en las LE. El *método audio-oral* también presenta la gramática de forma implícita e inductiva mediante la memorización e imitación. Así mismo, el *método audiovisual*, pero a partir de diálogos contextualizados contruidos con fines lingüísticos y pedagógicos.

En el *método comunicativo* aborda la gramática con una perspectiva funcional centrada en las funciones comunicativas del lenguaje sin dejar de dar un tratamiento

explícito a la gramática, solo que restringida a estas funciones. Los ejercicios que se practican, si bien se dan en contextos conversacionales, son de tipo tradicional o estructural para permitir la automatización y sistematización del funcionamiento morfosintáctico de la lengua objeto. López y Fonseca (2018) consideran que el interés de enseñar la gramática en clase de las LE no debe centrarse en el repertorio de saberes gramaticales, sino en la apropiación de los elementos lingüísticos que requiere el aprendiente para expresar sus pensamientos, sus sentimientos y sus necesidades. Esta aclaración es inquietante ya que si se tiene en cuenta que toda lengua es tal en virtud de su gramática ¿es posible asumir la idea de que haya contenidos gramaticales que no estén en función de la comunicación?

Con la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (2002) se dio una mirada específica a la didáctica de los idiomas. Este referente muestra un espíritu ya conciliador de las estructuras formales de la lengua con el propósito de la comunicación. Para ello, plantea la enseñanza a partir de la acción en la que se conjugan el actuar en sociedad con las necesidades comunicativas. En este sentido, resultan pertinentes las palabras de Pardo (2017) cuando resalta que dicha acción como estrategia didáctica a partir de la realización de tareas en actuaciones de la vida social, no solo:

(...) hacen alusión a lo lingüístico (manejo teórico de conceptos gramaticales...) sino también a lo pragmático (el uso funcional de los recursos lingüísticos), y a lo sociolingüístico (conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua). (p. 15)

Es importante que los docentes tengan en cuenta que los principios de corrección y propiedad del lenguaje son fundamentales para poder conciliar funciones pragmáticas, semiológicas y discursivas en aras de que el hablante sea competente en la comunicación. De ahí la importancia de que la gramática no se perciba como distante del uso o como una forma externa.

Existe un tratamiento completamente diferente en cuanto a la enseñanza de la GLE y de la GLM. Para la primera se hace indispensable un enfoque pedagógico, mientras que para la segunda se necesita un enfoque científico, como mínimo, descriptivo. En las LE se busca aprender la gramática para el uso de la lengua, pero en la LM se busca estudiar la gramática para explicar y comprender el

funcionamiento de la lengua. Esta investigación defiende la hipótesis de que un profesor de lenguas debe tener los dos saberes.

La enseñanza de la gramática de la LM: desestimación y defensa de su enseñanza

La desestimación de la GLM como contenido curricular se extiende en la historia. La reflexión y las propuestas de Brackenbury (1908), un siglo atrás, ilustran la antigüedad del problema. Explica la autora: “La Gramática, en otro tiempo la más importante de las ‘siete artes’, perdió hace mucho su posición dominante entre las materias del programa escolar” (p. 162). Insiste en que parte del fracaso se debe a que no hay un concepto claro de esta ciencia que se confunde con el estudio del lenguaje. En el análisis que hace de diversos aspectos de la enseñanza de la gramática, afirma que uno de los problemas es enseñarla de manera fragmentada. Enfatiza que cuando los profesores comprendan el valor de la gramática tendrán una buena ocasión para enseñarles a pensar a los estudiantes.

La denuncia de la desestimación de la gramática cobró fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX y luego vinieron las propuestas didácticas. El lugar que debe ocupar en los currículos todavía hoy es objeto de discusión (Di Tullio, 2007), como si el problema fuera nuevo. A propósito del lugar que debe ocupar la gramática en los programas de educación media, Bosque (2018b) dice:

La enseñanza de la gramática suscita hoy un gran número de controversias (empezando por su misma existencia, a menudo sometida a debate). Los que entendemos que ha de ocupar un lugar importante en las clases de Secundaria (...) somos cada vez menos, y ni siquiera estamos totalmente de acuerdo en qué lugar ha de ser este. (p. 12)

Es importante mencionar que en la obra *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE), en el prólogo, se hace alusión a los métodos tradicionales que todavía algunos usan:

Ahora que ya están lejanos aquellos tiempos en los que los contenidos gramaticales se memorizaban y se recitaban como los preceptos de los catecismos es cuando más sentido tiene llamar la atención sobre la necesidad de que se revitalice la reflexión sobre el

idioma y el interés por el lenguaje mismo como patrimonio individual y colectivo. (2009, Prólogo p. XLVII)

Para otros la gramática es un saber complejo o complicado. Por eso Grijelmo (2007), para llegar a un público amplio, tuvo la idea de crear una gramática pedagógica escrita en un registro coloquial. Pero para otros, la complejidad de la gramática es ocasión para el ejercicio mental como Moreno de Alba (1992), Bosque (2015) y Di Tullio (2007). Para Di Tullio “Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida” (p. 13). Sin embargo, plantea cinco razones para enseñarla: 1) es un excelente ejercicio intelectual debido a su enorme capacidad formativa para el pensamiento; 2) es un medio para adquirir habilidades metalingüísticas, ya que facilita la reflexión sobre el lenguaje mediante la comparación de estructuras; 3) es base para el conocimiento de las LE, pues está comprobado que el estudiante gana tiempo en el conocimiento de la LE, ya que puede contrastar ambas gramáticas y comprenderlas desde la reflexión y no desde el uso mecánico; 4) es el sustento del análisis transaccional en los estudios del discurso; y, 5) como conocimiento *per se* hace parte del patrimonio cultural de un pueblo, ya que la lengua es un producto social (pp. 15-16).

La lista de autores podría extenderse mucho más. Por lo pronto, es interesante resaltar que la discusión sobre el valor de una enseñanza explícita está resurgiendo gracias al desarrollo de la didáctica y de las teorías gramaticales. Sin embargo, falta mucho camino por recorrer, en particular para alcanzar un amplio desarrollo en la didáctica de la GLM.

Controversia entre enfoques, reconciliación y propuestas didácticas

El enfrentamiento entre enfoques o la creencia de que la adopción del método comunicativo implica el abandono total o parcial de la gramática impide ver la realidad de cualquier lengua, esto es, que todas tienen gramática (Querol, 2015) y que, en consecuencia, aprender una lengua implica poner, consciente o inconscientemente, en funcionamiento su gramática, cualquiera que sea el método que se use para enseñarla y aprenderla, incluso los no-convencionales en la enseñanza de una LE y del aprendizaje intuitivo de la LM. De manera que la desestimación de la gramática en un programa académico es un contrasentido en la enseñanza de la LE y de la LM.

Para Doval y Soliño (1999) la oposición gramática/comunicación no es una antítesis, sino una complementariedad. Las autoras explican: “(...) la enseñanza comunicativa no se puede alcanzar sin la gramática” (p. 3). Recalcan que la competencia gramatical es uno de los componentes de la competencia comunicativa, por lo que es fundamental para el desarrollo de los demás componentes: discursivo, estratégico y sociolingüístico. Lo que no se puede, insisten, es enseñar al extranjero una gramática lingüística, valga decir, descriptiva, académica o científica. Dicen que es necesario hacer un traslado sistemático de la gramática lingüística hacia una gramática didáctica que ofrezca explicaciones de lo que resulta obvio para los hablantes nativos. Es decir, hacer clara la relación entre la gramática y el objetivo didáctico. Ello compromete el conocimiento científico del docente para cumplir con el propósito didáctico.

Por su parte, Orduz (2012) aboga por la enseñanza de una gramática en contexto como estrategia pedagógica cimentada en lo comunicativo-cognitivo. Así pues, gramática, semántica y pragmática se unen para avanzar hacia el discurso, hacia los procesos de cognición y del significado. Se explica la gramática sin perder de vista el contexto lingüístico y extralingüístico, lo conocido, lo no-conocido y la norma social.

Para Castro (2004), una gramática pedagógica debe ser capaz de incluir y explicar los contenidos gramaticales necesarios según el tipo de estudiante. Propone que una gramática pedagógica ha de ser un híbrido entre gramática normativa, descriptiva y comunicativa. Al respecto, Sánchez (1996) indica que tal hibridación sería el resultado de un estudio reflexivo y contrastado, en últimas, sistematizado y coherente. Para Rodríguez (2012) el desarrollo metalingüístico es la meta de la enseñanza, pero con miras a mejorar el uso.

La propuesta más ambiciosa y comprometida sobre la enseñanza de la GLM es la de Bosque cuyas múltiples recomendaciones se despliegan en sus obras. Para él, el desarrollo metalingüístico nos llevaría a entender la relación entre la forma y el sentido (Bosque, 2018b). El conocimiento de la GLM es fundamental en todos los casos, pues plantea que la lengua debe volverse objeto de conocimiento reflexivo para los estudiantes (Bosque, 1990). Según este autor, enseñar gramática no se restringe a identificar y etiquetar categorías gramaticales y unidades de análisis, ni se reduce al uso de la terminología (Bosque y Gutiérrez 2009; Camps y Zayas, 2006). Lo importante, explica, es aprenderla a partir de la reflexión sobre el funcionamiento de las unidades léxicas y sobre el razonamiento acerca de las

diferencias y las similitudes entre las construcciones. Bosque sugiere no dividir el conocimiento de la gramática en conocimiento para usuarios (uso de un idioma) y conocimiento para expertos (gramática descriptiva y teorías gramaticales). Argumenta extensamente que los hablantes no son usuarios de la lengua, ya que esta es una parte constitutiva del hombre y que, por lo mismo, nadie es usuario de sí mismo. En consecuencia, propone reevaluar el concepto que se tiene de la lengua y de la gramática, así como la actitud frente a ellas (Bosque y Gallego, 2018). Su método más recurrente es enseñar a partir de la solución de problemas (Escandell et al., 2011) mediante la comparación de estructuras. También propone varios ejercicios para entender cómo funcionan las unidades en los enunciados en la producción del significado (Bosque, 1990 y 2019; Bosque, 2018a; Bosque y Gallego, 2016). Lo dice así:

La actitud indagadora consiste en relacionar causas y efectos; en establecer hipótesis, generalizaciones y cadenas de razonamientos; en aprender a diseñar experimentos dirigidos y a valorar sus resultados; en elaborar argumentos a favor y en contra de determinados análisis, así como en juzgar crítica y razonadamente las argumentaciones de los demás. (Bosque, 2017, p. 4)

La formación de una actitud indagadora implica un trabajo por etapas, que exige una buena disposición del aprendiente y compromete al profesor con un amplio conocimiento de la gramática (Bosque y Gutiérrez, 2009). Ante todo, advierte que para poder alcanzar esta forma de trabajo, los estudiantes deben tener unos conocimientos básicos de las estructuras y de las unidades de la gramática (Bosque, 2019).

Por último, las propuestas de otros autores indican que la enseñanza de la GLE y de la GLM no debería restringirse al enfoque comunicativo, pese a que es el método predilecto. Este enfoque es mejor entenderlo como un marco común de principios lingüísticos y didácticos que se ubica en la base de la mayoría de las propuestas didácticas (Cassany, 1999). En tal sentido, la enseñanza de la gramática en contexto (Orduz, 2012) haría parte de ese conjunto, así como el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas (Giammatteo, 2016; Bravo, 2018) y la formación del pensamiento reflexivo (González-Moreno, 2012). También afloran propuestas que enlazan la lengua con la cognición y la psicología y, en consecuencia, con las emociones, la percepción y el desarrollo motriz (Jurado, 2019).

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación a partir de las encuestas y del contraste de estas con la literatura disponible indican que los viejos problemas ya denunciados por los gramáticos, investigadores y profesores desde hace muchos años siguen presentes sin que se registren cambios sustanciales. Para esta investigación en específico los datos de la Tabla 1 señalan un resultado alentador, pero no es suficiente para considerar que esta disciplina esté recuperando su prestigio. Este dato solo indica una disposición promedio, mas no muestra que estudiantes y profesores estén conscientes del papel formativo de la gramática. A propósito de la importancia del cambio de actitud Cassany (1999) comenta que para la psicología humanista “(...) los factores emocionales y actitudinales tienen muchísima influencia en los procesos de adquisición y aprendizaje, hasta el punto de actuar como auténticos *filtros* del aprendizaje, facilitando, acelerando, retrasando o impidiendo el desarrollo lingüístico” (p.7). Si se atiende a esta afirmación, la actitud frente a la gramática sí ha influido en su desestimación en los currículos y en la instrumentalización de la lengua.

Los datos de la Tabla 2 indican que se le concede importancia a la formación en la GLM para construir el *translenguaje* (García y Wei, 2014) en el aprendizaje de las LE, pero no como conocimiento científico. En este caso, serían los profesores los llamados a reflexionar sobre la importancia de un saber explícito y a hacer conciencia del papel formativo de la gramática en la LM y LE.

Según los datos de la Tabla 3, el *concepto* formal de gramática que expresan los estudiantes puede tomarse como una fase del aprendizaje en el que todavía no se ha ganado la familiaridad que expresan los profesores. Esto puede estar indicando que una buena relación con la gramática lleva tiempo y dedicación. Además, la gramática se asume como el eslabón de una cadena junto a otros como el componente léxico-semántico y el pragmático, es decir, una sumatoria de módulos, por eso se tiene la impresión de que puede aislarse o eludirse. Acorde con esta forma de pensamiento, se enseña de manera fragmentada solo para responder a las necesidades comunicativas. La propuesta de esta investigación es debilitar esta postura y a la vez fomentar una concepción transversal de la gramática que se entreteje a todos los niveles de la lengua como una red de relaciones que le da cuerpo al significado o permite que este aflore. Hoy se entiende que la sintaxis, la semántica y la pragmática operan de manera simultánea

para describir el funcionamiento del sistema lo que indica que la sintaxis, como disciplina combinatoria (Bosque y Gutiérrez, 2011), está basada en los demás niveles (ASALE, 2009, § 1).

Para el funcionalismo no es posible trazar una frontera nítida entre los niveles de análisis: “(...) las teorías funcionales prestan especial atención a las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas y, sobre todo, a la relación entre ellas”, particularmente porque “[...] al establecer la jerarquía de los tipos de reglas que operan en la Gramática Funcional, las reglas sintácticas son consideradas como subsidiarias de las semánticas y a estas como secundarias respecto a las pragmáticas” (Butler et al., 1999, p. 14 y p. 36). En la caracterización que la *Nueva gramática* (ASALE, 2009) hace del español, explica que es necesario hablar de propiedades morfológicas en los capítulos de sintaxis, y hablar de sintaxis en los capítulos de morfología; declara, en la definición de *gramática*, que también el significado de las expresiones complejas hace parte de su objeto (§1a), puesto que el significado afecta a gran número de categorías y de relaciones sintácticas (§1.1c); expone que el contenido léxico de las palabras tiene incidencia en la sintaxis (§1.1d), y muestra que los fenómenos léxicos y gramaticales están en función de las intenciones de los interlocutores (§1.1e). Advierte que a lo largo de la obra el lector podrá comprobar que “(...) son numerosas las pautas gramaticales [estructuras básicas] en las que se complementan mutuamente las informaciones relativas a la estructura, el significado y el uso” (§1.1e). Se trata de un cambio de perspectiva fundamental para mejorar el conocimiento que se tiene de la gramática y la actitud que se muestra frente a ella.

Según los datos de las Tablas 4 y 5, los profesores expresan la necesidad de contar con *estrategias didácticas* específicas para la enseñanza de la GLM como base para el aprendizaje de la LE. La gramática se sigue enseñando con ejercicios y conceptos tradicionales o intuitivos que no inducen a la reflexión. La literatura existente muestra un amplio desarrollo en la enseñanza de la GLE desde los enfoques comunicativos, pero muy pocas para enseñar la GLM, y los que hay no promueven suficientemente la reflexión de modo que se cambie la actitud y se afiance el conocimiento explícito. La implementación de un cambio sustancial respecto a las estrategias didácticas y a la transposición didáctica exige de los profesores más tiempo del que pueden dedicar.

Conclusiones

Efectivamente, la actitud frente a la gramática y el concepto que de ella se tiene forjan la relación que se establece con ella. Para importantes gramáticos contemporáneos los esfuerzos que se hagan para mejorar su enseñanza y aprendizaje serán infructuosos mientras no cambie la actitud frente a la lengua y su gramática. Un conocimiento científico de la gramática abriría el camino para este cambio. La función comunicativa no lo es todo en la lengua. Hay otras funciones igualmente importantes como el papel que desempeña en los procesos cognitivos, solo para dar un ejemplo de lo que se ha descuidado por enfatizar solo en la comunicación.

Es necesario incrementar la investigación sobre la relación entre la gramática científica y los objetivos pedagógicos para enseñarla: si se enseña una ciencia, los estudiantes aprenderán a reflexionar. Además, la distancia que se percibe entre la descripción gramatical y el uso de la lengua es una interpretación infundada, pues toda gramática se basa en el uso real para alcanzar el nivel de descripción necesario. Se trata de la tensión que se genera entre concebir la lengua como una mera herramienta de comunicación o como una capacidad constitutiva de lo humano. La primera minimiza la gramática y, la segunda, le reconoce el lugar que realmente tiene.

Como el propósito de esta investigación es promover una buena formación en los futuros profesores de lenguas, las recomendaciones apuntan a que la enseñanza de la GLM incluya una formación científica con el fin de alcanzar un conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento de la LM como base para la construcción de la interlengua en el aprendizaje de las LE y como base para el ejercicio profesional. Se recomienda enseñarla como un contenido transversal, secuencial y explícito como estrategia formativa, particularmente, de los futuros docentes de lenguas. No se trata de enseñar un contenido gramatical exhaustivo a un estudiante de LE, pero sí a uno de la LM. La formación científica en la GLM forjará un carácter reflexivo que los impulse a indagar por la GLE.

Se insiste también en que los conceptos objeto de enseñanza deben ser suficientemente explícitos. No es pedagógico ni didáctico suponer que es un conocimiento compartido. Se recomienda alcanzar una transposición didáctica sistemática, consciente y coherente, de lo contrario seguirán surgiendo dificultades

a mediano plazo que afectan los procesos de aprendizaje. La historia de la enseñanza de la gramática muestra que hasta hoy la transposición didáctica en aras de hacer fácil las cosas, ha simplificado tanto los conceptos que los ha vuelto inoperantes y sin espacio para la reflexión. Nada justifica enseñar conceptos fragmentados o reducidos porque el efecto es el contrario: de la incomprensión se pasa fácilmente al aburrimiento. Se trata de allanar el camino a partir de la formación de los profesores.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel. <https://acortar.link/P4h5Yg>
- Barbery, M. (2006). *La elegancia del erizo*. Círculo de lectores.
- Beacco, J. C., Kalmbach, J. M. y López, J. S. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue Française*, (181), 3-17. <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>
- Benito Mozas, A. (1994). *Ejercicios de sintaxis: teoría y práctica*. EDAF.
- Bosque, I. (2015). *Las categorías gramaticales*. Editorial Síntesis.
- Bosque, I. (2017). *Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos*. <https://n9.cl/6sggh>
- Bosque, I. (2018a). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Revista Universidad de la Habana*, (285), 8-24. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2660>
- Bosque, I. (2018b). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC; Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2019). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Arco libros La Muralla.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2). Espasa. <https://www.espanolavanzado.com/recursos/2771-gramatica-descriptiva-de-la-lengua-espanola>
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA Revista*

de Lingüística Teórica y Aplicada, 54(2), 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>

Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones AKAL.

Brackenbury, L. (1908). *La enseñanza de la gramática* (A. Pestana, Trad.). Ediciones de la Lectura.

Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de lengua castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 37-77. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.18>

Butler, C., Mairal, R., Martín, F. y Ruiz, F. (1999). *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Ariel. Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas, *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 17-30). Ediciones Graó.

Carrasco Gutiérrez, Á. (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1). <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.6>

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura, Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia*, (36-37), 11-33. <https://n9.cl/6ittn>

Castro Viúdez, F. (2005). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez (Coords.) y M. R. Cordero Raffo (Col.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 207-211). Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420504>

Cisternas Fierro, I. (2016). Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26081>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cuq, J. P., y Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Di Tullio, Á. (2007). *Manual de gramática del español*. Whalldhuter Editores.
- Doval Reixa, I. y Soliño Pazó, M. M. (1999). Gramática y comunicación: ¿conceptos antitéticos? En M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (Coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 375-382). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891445>
- Escandell, M. V., Leonetti, M. y Sánchez López, C. (Eds.). (2011). *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*. Akal.
- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX Tesis Doctoral en Xarxa. <http://www.tdx.cat/TDX-1027110-005543>
- García, O., y Wei, L. (2014). Translanguaging and education. En *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765_5
- Giammatteo, M. (2016, 9-10 de junio). De la necesidad de la gramática y de cómo articular la relación lengua-mundo en la enseñanza de lengua [Conferencia de apertura]. *Segundas Jornadas sobre Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria de Chubut, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*, Chubut, Argentina. https://www.academia.edu/28263581/De_la_necesidad_de_la_gramatica_y_de_como_articular_la_relacion_lengua
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 4(9). 595-617. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3578/2692>
- Grijelmo, Á. (2007). *La gramática descomplicada*. Taurus.
- Günday, R., Çakir, F., y Atmaca, H. (2017). Quelle démarche suivre en didactique de langue étrangère: La grammaire implicite ou la grammaire explicite? *Humanitas*, (5), 247-262. <https://doi.org/10.20304/humanitas.292394>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. MacGraw Hill.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57-104. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.27>
- López Sosa, C. D. y Fonseca Ayala, M. (2018). La grammaire: sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 139-151. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.7762>
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. EDELSA.
- Moreno de Alba, J. G. (1995). *Minucias del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Ordúz Navarrete, Y. (2012). La gramática en contexto: una aproximación didáctica a la gramática. *Revista Paideia Surcolombiana*, 1(17), 42-50. <https://doi.org/10.25054/01240307.1134>
- Pardo Espejo, N. E. (2017). Actuaciones pedagógicas e investigativas en la adquisición del inglés en los estudiantes de formación docente. *Rostros y Rastros del Saber*. 2(3), 20-34. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9148>
- Perea Siller, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 94-119. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1803>
- Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para "llevar la gramática a los alumnos". *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 141-167. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1807>
- Quilis, A. (1979). La enseñanza de la lengua materna. *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (2), 251-263. <http://hdl.handle.net/11441/29804>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vols. 1 y 2). Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales GTG*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Editorial Ariel.

- Riestra, D. y Tapia, S. (2013). La enseñanza de los razonamientos lógico-gramaticales: instrumentación de secuencias didácticas. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (44), 73-85. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/130>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez-Gonzalo, C y Zayas Hernando, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra: Revista Internacional de Filología*, (63), 245-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205713>
- Sánchez Pérez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5(1), 9-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325551>
- Usó Viciado, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (10), 49-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/107030>
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Revista de Didáctica*, (5), 1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325661>