

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.374.852>

Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática

State of the art on the teaching of grammar

ALBERTO CUEVA LOBELLE

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Colombia. Doctor en Filología hispánica y comunicación artístico-literaria por la Universidad de Oviedo (España). Profesor Asociado del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Campos de estudio: análisis lingüístico, historia de la lengua española, didáctica de la lengua, revitalización de lenguas minoritarias.

Correo electrónico: acueval@unal.edu.co.
Orcid: <https://orcid.org/0000-01-6120-9121>.

LIGIA OCHOA SIERRA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Colombia. Doctora en gramática general y comparada por la Universidad Autónoma de Madrid; doctora en educación por la UNED (España); directora del grupo de investigación: Lingüística y educación. Profesora titular del departamento de lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8761-4819>.



R E S U M E N

Este artículo da cuenta de una extensa revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la gramática entre 2014-2019. La información se buscó en 6 de las principales bases de datos del área de educación. Se seleccionaron únicamente artículos que presentaban una propuesta pedagógica; en ellos se identificó la lengua en que se focalizó el trabajo, los destinatarios y las propuestas o estrategias pedagógicas implementadas. El análisis de la información se hizo a través de la metodología cualitativa conocida como análisis de contenido. Los resultados muestran que la mayor productividad se asocia con la enseñanza de lenguas extranjeras en universidades y que como enfoques pedagógicos principales se han empleado la gramática inductiva, el uso de TIC, la gramática comunicativa y la gramática cognitiva.

Palabras clave: Enseñanza, educación básica, gramática, sintaxis, aprendizaje de lenguas.

A B S T R A C T

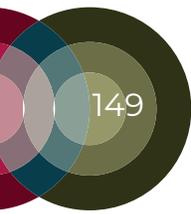
This article reports on an extensive bibliographical review on the teaching of grammar in the years 2014-2019. The information was searched in six databases through the expressions: teaching grammar, learning grammar and developing grammar, both in English and Spanish. Only articles presenting a pedagogical proposal were selected; they identified the language in which the work was focused, the target audience and the pedagogical proposals or strategies implemented. The analysis of the information was done through the qualitative methodology known as content analysis. The results show that higher productivity is associated with foreign language teaching in universities and that inductive grammar, ICT use, communicative grammar and cognitive grammar have been used as the main pedagogical approaches.

Keywords: Teaching, grammar, morphosyntax, learning, acquisition.

Como citar este artículo:

Cueva Lobelle, A. & Ochoa Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática. *Zona Proxima*, 37, 147-169.

Recibido: 29 de septiembre de 2020
Aprobado: 4 de noviembre de 2020



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Si se compara una lengua con un edificio, se podría decir que las estructuras gramaticales equivaldrían a sus ladrillos. Por esta razón, la gramática es el nivel de la lengua más estable, el más inalterable a través del tiempo y de la geografía; ello en contraste con el nivel léxico, más ligado a lo extralingüístico y, por lo tanto, la parte más variable de la lengua. De ahí su importancia para distintos procesos, entre ellos la comprensión y producción de textos, tanto en lengua materna (L1) como en lengua extranjera (L2).

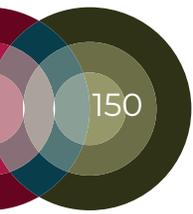
No obstante, en la educación formal básica y media —así como en la enseñanza de lenguas extranjeras—, la enseñanza de la gramática dejó de ser un tema escolar desde las últimas dos décadas del siglo xx. Aún hoy persiste un gran debate en los distintos niveles y espacios educativos en torno a si la gramática debe ser objeto de enseñanza o no, qué método utilizar, si el conocimiento debe ser implícito o explícito y si la enseñanza debe ser deductiva o inductiva (Larsen-Freeman, 2015).

¿A qué se debe esta situación? Posiblemente a la *representación social* que se tiene de la gramática. Muchas personas, incluso investigadores y lingüistas, la conciben como un conjunto de normas o prescripciones sobre la lengua. Para otros es un conjunto de reglas abstractas que se pide memorizar “sin comprender, desarrollar ni aplicar” (Bosque y Gallego, 2018, p. 148) y que resultan innecesarias, ya que ningún hablante de una lengua materna necesita aprenderlas explícitamente para hablar bien.

Ahora bien, las dos concepciones citadas se corresponden con dos momentos de los estudios lingüísticos: la primera con la *gramática tradicional prescriptiva* y la segunda con la *gramática estructural-generativa*. De otra parte, el *enfoque comunicativo* para la enseñanza de lenguas —que estimuló el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, hablar, oír y escribir) y el predominio de la metodología sobre los contenidos (entre ellos los contenidos gramaticales)— descuidó la competencia gramatical. De hecho con dicho enfoque surgieron varias problemáticas motivadas por prejuicios pedagógicos en muchas de sus aplicaciones.

Enumeremos algunas de ellas:

- a. La creencia de que todos los aprendientes pueden alcanzar la competencia en un idioma por medio de un proceso de inmersión en la lengua meta llevó en muchas ocasiones a la exposición indiscriminada de los aprendientes a un “input” excesivo y poco controlado.



En este sentido, esta concepción comunicativa de la enseñanza resultó una experiencia frustrante para muchas de las personas que se acercaron a ella.

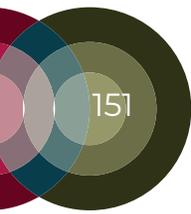
- b. La diversidad de los aprendientes: los estudiantes poseen diferentes capacidades cognitivas condicionadas por factores como edad, estilos individuales de aprendizaje, coordenadas culturales y procesos formativos anteriores. En este sentido, es probable que una persona adulta con una prolongada formación académica y tendente a estilos de aprendizaje visuales e individuales prefiera metodologías relacionadas con la enseñanza consciente de las estructuras gramaticales de la lengua y que sienta la necesidad de un sistema de reglas para su aplicación recursiva.
- c. Las condiciones óptimas en las que se debe desarrollar esta metodología: docentes cualificados (poseedores de competencia gramatical y pedagógica), aprendientes motivados, grupos reducidos y adecuados medios materiales. El enfoque comunicativo se intentó aplicar en enseñanzas regladas que carecían de estas condiciones. En dicho contexto, es posible que resulte más exitosa la inserción de tareas de corte nocional-funcional consistentes en la ejecución de operaciones comunicativas a partir de la construcción de enunciados gramaticales.

Estas problemáticas y el predominio de la metodología sobre los contenidos (entre ellos los contenidos gramaticales) contribuyeron a la exclusión de la gramática por parte de un importante número de profesores tanto en L1 como en L2: la reivindicación de la competencia comunicativa desprestigió la competencia gramatical.

No obstante, ya desde el siglo xx y principios del XXI, se alzaron voces en torno a la importancia de enseñar gramática en la educación formal. Para Albano y Ghio (2015) es un error considerar que se puede mejorar la competencia comunicativa al margen de la reflexión del funcionamiento del sistema gramatical. Para estos investigadores la gramática escolar “debería tener como finalidades: a) ampliar las habilidades lingüísticas de los hablantes nativos y b) contribuir a la comprensión del sistema que poseen y utilizan en forma espontánea, en ese orden de importancia” (p. 11).

También se ha resaltado el valor que tiene la gramática en los procesos de comprensión y producción de textos, así como para la consolidación de procesos cognitivos:

Se trata de un conocimiento valioso en sí mismo (no solo un instrumento al servicio de otras disciplinas), que implica “un ejercicio reflexivo de sistematización, el cual coadyuva al desarrollo de las capacidades cognitivas y al robustecimiento de la reflexión y el pensamiento complejo del individuo” (Munguía, 2016: 15). Además, la capacidad metalingüís-



tica fomenta la autonomía y el pensamiento crítico (Lozano-Zahonero, 2016); facilita el aprendizaje de segundas lenguas; desarrolla un sistema de alerta que permite monitorear la propia producción oral y escrita, constituyendo de esta manera “el punto de partida para el análisis del discurso, dado que ayuda a la tarea de discurrir acerca de cómo se articulan y se enlazan las grandes estructuras complejas del texto. (Munguía, 2016: 15)”. (Jurado, 2019, p. 64)

Por otra parte, se ha señalado el valor lingüístico que tiene su enseñanza:

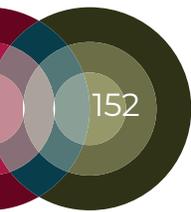
Sin negar en absoluto la relevancia de los aspectos sociales de la lengua como código de comunicación interpersonal, nuestra llamada de atención se centra en la clamorosa ausencia en los textos oficiales de las competencias que se requieren para tomar conciencia de la lengua como sistema interiorizado, patrimonio personal de cada individuo. Nada en esos textos fomenta la percepción del idioma como un sistema tan rico en matices y en capacidades expresivas como sujeto a restricciones de forma y significado; un entramado de piezas léxicas, construcciones y relaciones que permite a cada hablante crear pensamientos, articular juicios y expresar emociones de forma enteramente libre. (Bosque y Gallego, 2018, p. 188)

En este contexto, esta investigación indagó acerca del estado de la cuestión en torno a la enseñanza de la gramática. Específicamente se plantearon las siguientes preguntas: ¿en qué lengua se ha focalizado el trabajo: lengua materna (L1) o lengua extranjera (L2) ?, ¿quiénes han sido los destinatarios? y ¿cuáles estrategias didácticas se validan en las diferentes propuestas revisadas? Se espera que las respuestas a estas preguntas sean útiles a docentes de distintos niveles educativos.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio descriptivo que utilizó un método cualitativo. La información se buscó en las principales bases de datos del área de educación: *Science Direct*, *Scopus*, *Scielo*, *Redalyc*, *Education Source* y *Academic Search Complete* a través de las expresiones “enseñanza de la gramática”, “aprendizaje de la gramática” y “desarrollo de la gramática”, “grammar teaching”, “grammar learning”, and “grammar development”.

Se seleccionaron únicamente aquellos artículos que presentaban una propuesta pedagógica: en total 71, en tanto se buscaba conocer el panorama investigativo-didáctico en relación con este objeto de estudio. En tal sentido se excluyeron investigaciones en las que se analizaban documentos de entidades relacionadas con la enseñanza de la gramática en lengua materna o extranjera (Ruiz y Martí, 2016); artículos teóricos sobre la gramática y su relación con otros niveles de la lengua,



como el semántico (Brucart, 2018); análisis de textos escolares o métodos de enseñanza (Pantoja, 2019) y percepciones de profesores o estudiantes sobre la gramática (Villalba et al., 2017).

El análisis de la información se hizo a través de la metodología cualitativa conocida como *análisis de contenido*, por medio de las siguientes categorías de análisis: lengua en la que se focalizó el trabajo (lengua materna *versus* lengua extranjera), destinatarios de las propuestas didácticas y estrategias metodológicas empleadas.

Es importante aclarar que en la mayoría de los trabajos que se encontraron se enseña gramática a propósito de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, es decir, su objetivo inicial es la adquisición del código, para posteriormente desarrollar procesos de comprensión y producción de textos tanto orales como escritos.

RESULTADOS

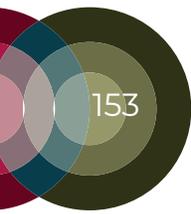
A continuación, se presentan los resultados obtenidos según las tres categorías analíticas seleccionadas.

LENGUA EN LA QUE SE FOCALIZA LA ATENCIÓN

En sesenta de los setenta y un artículos encontrados se enseña gramática a propósito de lenguas extranjeras (L2); solo en 11 artículos la gramática se trabaja en lengua materna (L1), esto es, el 84,5 % frente al 15,5 %. Los datos presentados podrían reflejar una falta de enseñanza de este componente de la lengua en L1 en las instituciones de educación formal; lo que evidencia una grave problemática, en tanto se pierde una oportunidad para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa (hablar, leer, escribir, oír), reflexionar sobre el sistema lingüístico y aprovechar esta reflexión para estimular procesos de pensamiento (comparación, generalización, inferencia, etc.), objetivos de la enseñanza de las estructuras gramaticales en L1. Obsérvese que en L1, a diferencia de L2, es posible trabajar con los estudiantes en microinvestigaciones que permitan estudiar fenómenos gramaticales.

DESTINATARIOS

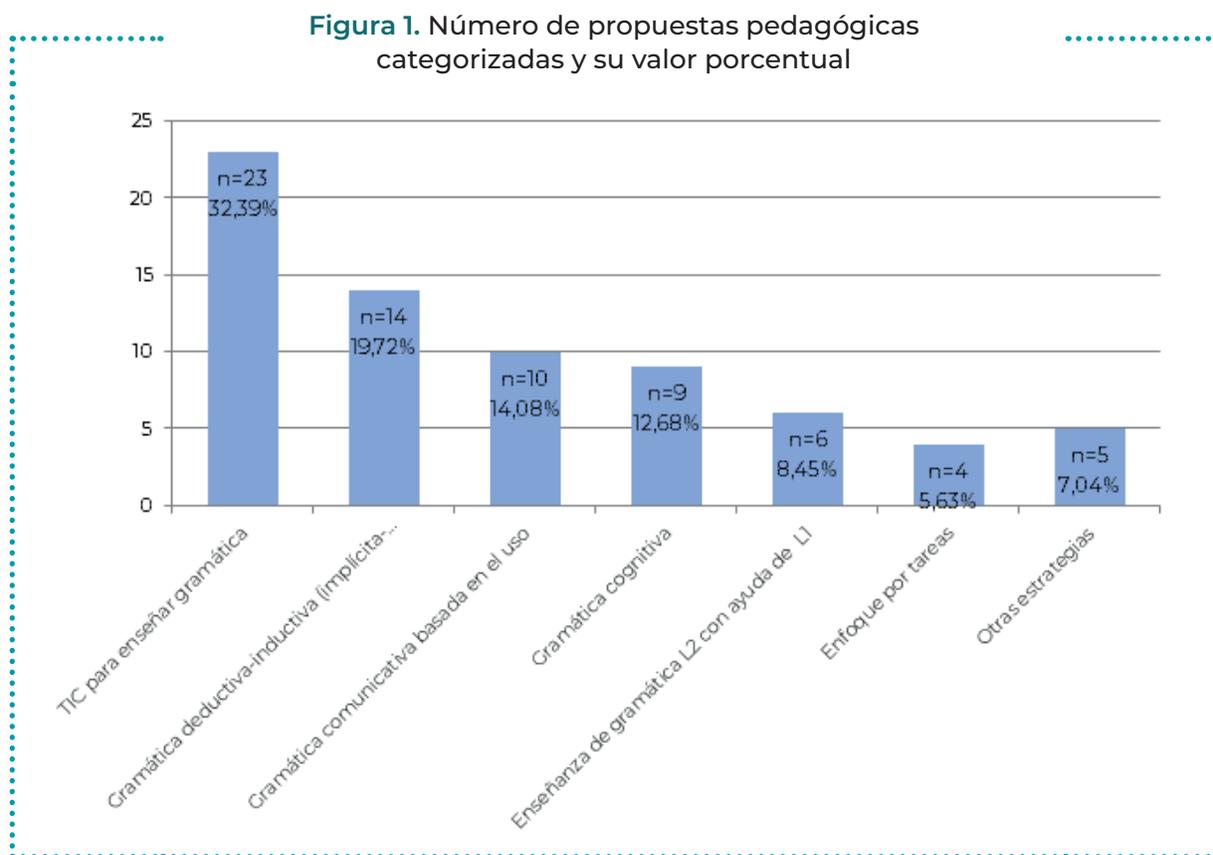
Treinta y una de las setenta y una propuestas pedagógicas están dirigidas a estudiantes universitarios (43,66 %), veintitrés a estudiantes de educación secundaria (32,4 %), siete a estudiantes de institutos de idiomas de distintas edades (9,9 %), cinco a estudiantes de primaria (7,04 %) y



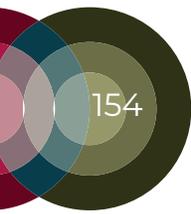
cinco (7,04 %) a otras poblaciones (estudiantes de programas oficiales de gobiernos, estudiantes de un nivel específico de dominio de la lengua o población sin especificar). Llama la atención el gran número de propuestas desarrolladas para la educación secundaria, siendo esta la población mayoritaria de las propuestas de L1.

PROPUESTAS IMPLEMENTADAS

En este apartado se presentan siete clases de hipótesis didácticas explícitas que, como estrategias, se implementan en las propuestas pedagógicas encontradas, a saber: TIC y gramática, gramática deductiva-inductiva (implícita- explícita), gramática comunicativa o basada en el uso, gramática cognitiva, enseñanza de la gramática L2 con ayuda de la L1, enfoque por tareas y otras propuestas (figura 1). Cada estrategia se ilustra con algunos ejemplos.



Fuente: Elaboración propia.



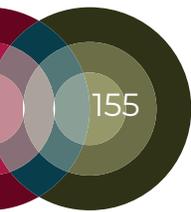
TIC Y GRAMÁTICA

El análisis de los datos muestra que la mayoría (n=23) de propuestas, correspondientes al 32,4 % de las experiencias didácticas, parten de la hipótesis de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son una herramienta que desarrolla y fomenta el aprendizaje de la gramática. Esto significa que los contenidos gramaticales se presentan en línea para su análisis, discusión y aprendizaje. Revisemos algunas experiencias.

Esparaza et al. (2015) contrastan la enseñanza presencial con el uso de *b-learning* para la enseñanza de gramática en L2. Usan una metodología cuantitativa con un diseño cuasiexperimental y una prueba pre- y postest para enseñar verbos modales, oraciones condicionales, estilo indirecto y cláusulas relativas. Concluyen que “los alumnos del grupo en el cual se recurrió a una modalidad b-learning cometieron menos errores en la sección de redacción libre del postest” (p.84). Atribuyen el éxito de la experiencia a la posibilidad que tuvieron los estudiantes de practicar tantas veces como lo desearan y respetar su propio ritmo.

Por su parte, Cabrera et al. (2018), respecto de la enseñanza de la gramática y el vocabulario en el idioma inglés, dividieron una población de estudiantes de secundaria en dos grupos: un grupo experimental en el que se implementó el *software* Pixton (herramienta utilizada para elaborar cómics) y un grupo control en el que se enseñó gramática sin dicha herramienta. El análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, mostró que las puntuaciones en las pruebas fueron mejores en el grupo experimental, en el que el uso de este programa generó mayor motivación. Los procesos de comprensión y producción de textos mejoraron, ya que esta herramienta se acercó más a los intereses y experiencias de los estudiantes; asimismo, les permitió utilizar su creatividad durante la incorporación de nuevas estructuras morfosintácticas hasta entonces desconocidas para ellos.

El concepto de TIC no solo hace referencia a las tecnologías digitales sino también a la multimedia, particularmente a los videos. Así Chubko (2017) informó sobre un estudio en el que pedía a los estudiantes hacer videos de tres minutos sobre temas gramaticales que les fueron asignados, subirlos a Facebook y compartirlos durante 14 semanas con los otros miembros del grupo. Cada semana se elegía el mejor video y este era discutido en la lección. La comparación entre la prueba previa y posterior mostró que la creación de videos mejoró el desempeño de los estudiantes. Igualmente, Merlo y Gruba (2015) investigaron los efectos del video digital como tutor de gramática virtual en 62 estudiantes universitarios. Los resultados muestran la efectividad de esta herramienta; factores decisivos en el mejor desempeño de los estudiantes fueron la mayor responsabilidad individual y social en su aprendizaje y el hecho de que la propia actividad de aprender a través de



las TIC constituye en sí una gran experiencia formativa. Algo que también se debe resaltar es que esta fue una experiencia en la que el estudio explícito de la gramática y su aprendizaje deductivo se desarrollaron de manera exitosa.

En algunas de las propuestas didácticas no se explicita la concepción teórica que subyace a dichas propuestas; no obstante, fue posible inferir que en algunas de ellas los temas gramaticales asumen la frase o la oración como unidades independientes, mientras que en otras parten de textos para llegar a los temas o reglas gramaticales (cf. Lee et al., 2015). El segundo acercamiento favorece más los procesos de comprensión y producción de textos.

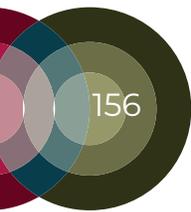
GRAMÁTICA DEDUCTIVA - INDUCTIVA (IMPLÍCITA - EXPLÍCITA)

En catorce de las propuestas didácticas analizadas (19,72 %) se refleja el debate que existe en el ámbito educativo en torno a la conveniencia o no de enseñar gramática de manera deductiva o inductiva y/o explícita o implícita. Como se sabe, el *método deductivo* parte de la presentación del contenido que se quiere enseñar, continúa con la ejemplificación y culmina con la ejercitación y la práctica; el *método inductivo* realiza el proceso contrario: se ofrece al estudiante un *input* o tarea de entrada para que descubra y construya las reglas y conceptos gramaticales. Por su parte, la *instrucción implícita* es aquella “destinada a facilitar la adquisición incidental (es decir, la captación de características lingüísticas cuando los alumnos no están haciendo esfuerzos deliberados por aprenderlas)”¹ (Ellis, 2015, p. 204); el *método explícito* es una instrucción consciente y deliberada que se le ofrece al estudiante durante el proceso educativo o que él construye durante el mismo. Algunas propuestas se centran solo en implementar uno de estos métodos; en otras se comparan dos propuestas, e incluso hay algunos reportes en los que implementan las cuatro modalidades.

En tal sentido, Alzu'bi (2015) indaga sobre cuál método es más efectivo, si el deductivo o el inductivo, para la enseñanza de la gramática del inglés en escolares de primaria y de universidad. Elaboró sendos materiales y, a través de pruebas pretest y postest, midió el rendimiento gramatical. Los resultados muestran que el método inductivo resulta más eficaz, ya que facilita la asimilación del sistema sintáctico y suministra un apropiado desarrollo de la fluidez en los estudiantes.

En contraste con el resultado anterior, Negahdaripour y Amirhassemi (2016) a través de un estudio cuasiexperimental investigaron la eficacia de los dos métodos en la precisión y fluidez de tres tiempos verbales en inglés. Los resultados mostraron que no hubo diferencias en cuanto a la fluidez, pero sí en la precisión, a favor del método deductivo.

¹ Traducción del original.



Por su parte, Mahjoob (2015) llevó a cabo una investigación similar con estudiantes de inglés de un instituto de Irán. Se enseñaron 6 temas gramaticales de forma inductiva a un grupo experimental y los mismos 6 temas de forma deductiva a otro grupo. Los resultados no mostraron diferencias significativas en el post- test.

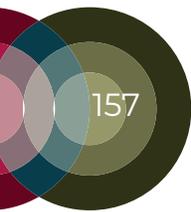
Martí (2015) exploró el efecto de la instrucción explícita e implícita con estudiantes de español como lengua extranjera. Trabajó con dos grupos, en uno de ellos con gramática explícita y en el otro con gramática implícita. Los resultados evidencian que la gramática implícita resulta más productiva en relación con el rendimiento de los estudiantes. El autor destaca varios hechos decisivos para ello: centrarse más en el modo de aprender que en el tiempo empleado en el aprendizaje; contextualizar bien la enseñanza, dando protagonismo a los estudiantes por medio de trabajos grupales para la realización de tareas y proyectos. De otra parte, el éxito de este tipo de instrucción radicó en que los profesores no necesitaban explicar aspectos gramaticales de forma directa, sino que los propios estudiantes reflexionaban sobre las reglas, lo cual incrementa la conciencia lingüística, genera motivación y ahorra tiempo.

Además de los métodos anteriores, Hashemi y Daneshfar (2018) exploraron la técnica implícita para la enseñanza de gramática inglesa a estudiantes universitarios. Comprobaron que el método inductivo superó a los otros dos y que la enseñanza implícita fue la que menor rendimiento produjo en las pruebas. Llegaron a la conclusión de que la utilización de técnicas implícitas que no sobredimensionen la gramática, pero que tampoco la ignoren, compensa posibles deficiencias de los libros de texto y de los materiales de clase. Un resultado similar fue reportado por Naderi (2018).

Como se ve, hay experiencias que apoyan cada uno de los métodos; no obstante, la mayoría validan los métodos inductivo (Sotomayor et al. 2017; Tammenga-Helmantel et al., 2016; Anani, 2017; Benítez-Correa et al., 2019) e implícito para enseñar temas gramaticales, si bien se prefiere el método explícito cuando se trata de retroalimentar las producciones escritas (Zohrabi y Ehsani, 2014; Jokar y Soyooof, 2014).

GRAMÁTICA COMUNICATIVA O BASADA EN EL USO

Diez propuestas pedagógicas (14,08 %) emplearon la gramática comunicativa, también denominada “gramática pedagógica”, como estrategia metodológica. Este modelo centra su atención en la comprensión de fenómenos gramaticales para el desarrollo y mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de textos, especialmente relacionados con la corrección de errores y la retroalimentación.



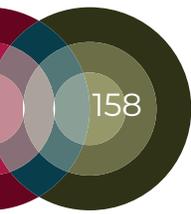
Ho y The Binh (2014) investigaron si la gramática comunicativa era efectiva para la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la comunicación oral. Para ello implementaron una propuesta en L2 con estudiantes de secundaria. Inicialmente los temas gramaticales fueron presentados inductivamente para que los estudiantes fueran descubriendo las reglas gramaticales, luego el profesor resumió y consolidó dichas reglas; posteriormente, los estudiantes utilizaron las estructuras en distintas actividades, como discusiones, juego de roles y comunicación con sus pares. Las puntuaciones de las pruebas previas y posteriores evidencian que el método fue productivo tanto para la comunicación oral como para el aprendizaje de la gramática.

En tal sentido, Shintani y Aubrey (2016) informaron sobre un estudio en torno a cómo la *retroalimentación correctiva escrita* (CF) afecta la adquisición de gramática, específicamente en relación con la estructura condicional hipotética. Para ello, 68 estudiantes de nivel intermedio se dividieron en tres grupos: dos grupos experimentales y uno control. El primer grupo experimental, a propósito de dos tareas de escritura, recibió *retroalimentación sincrónica*, es decir, durante las tareas de escritura; el segundo recibió *retroalimentación asincrónica*, esto es, después de las tareas de escritura. Posteriormente los estudiantes revisaban sus textos. El grupo control realizó las tareas sin retroalimentación. Los resultados muestran que los grupos experimentales tuvieron mejoras considerables del pretest al postest y que la retroalimentación sincrónica resultó más productiva a mediano plazo.

Por su parte, Liao (2016) exploró el efecto de un programa de evaluación automática de escritura (AWE) en la reducción de errores gramaticales en las distintas versiones de ensayos (escritura de proceso) producidos por 66 estudiantes universitarios de niveles A2- B2. El análisis de los informes de retroalimentación proporcionados por AWE se hizo “mediante análisis descriptivos y pruebas t de muestras pareadas” (p. 308). Los resultados muestran que la herramienta sirvió para reducir los errores gramaticales de las distintas versiones de los textos.

La lectura se usa también como estrategia para la enseñanza de la gramática. Lee et al. (2015) pusieron a prueba dos estrategias: instrucción en lectura extensiva y traducción durante dos semestres con 124 adolescentes. Los resultados de las pruebas lingüísticas y una encuesta de actitud evidenciaron que ambas estrategias tienen efectos positivos en el conocimiento de la gramática y un efecto diferenciador frente a la actitud:

La lectura extensiva pareció tener un impacto negativo en las medidas de actitud para los estudiantes de baja competencia, pero produjo resultados positivos para los estudiantes de alto nivel en las actitudes y las medidas lingüísticas. Alternativamente, las actividades de traducción parecían beneficiosas para los alumnos de todos los niveles en cuanto a actitu-



des, mientras que la instrucción parecía tener efectos más positivos para los alumnos de dominio medio en las medidas de gramática. (p. 1).

Miqawati (2017) exploró el efecto de la lectura extensiva en la adquisición de gramática inglesa por parte de alumnos indonesios contrastando el aprendizaje incidental e intencional. Los resultados mostraron evidencia a favor del aprendizaje incidental.

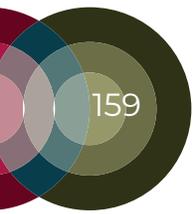
Es importante señalar que cuando se usa la escritura y la lectura para enseñar gramática, no siempre se trabaja desde una perspectiva comunicativa, a pesar de que los autores así lo señalen (cf. Rodríguez-Gonzalo, 2015; Ishikawa, 2018).

GRAMÁTICA COGNITIVA

Nueve experiencias (12,68 %) reportan el uso de la gramática cognitiva como modelo metodológico para el diseño e implementación de propuestas didácticas. Este enfoque se basa en los planteamientos de Lakoff (1987) y Langacker (1987, 2008). La gramática cognitiva concibe el lenguaje como un proceso simbólico de representación de la realidad. De acuerdo con este enfoque, no hay una realidad única sino seres humanos que dan sentido a su entorno a través de una interpretación de lo que los rodea (perspectiva). Las estructuras formales se usan para dar cuenta de significados que se desean comunicar. La presencia de una forma gramatical está cargada de significado y la oposición con otras formas indica que se trata de significados distintos. El hecho de que haya formas similares muestra que hay matices que los hablantes quieren transmitir y por ello recurren a más de una forma para expresarlos. No obstante, la diferencia de formas con funciones semejantes no niega que haya unas formas más prototípicas que otras (más frecuentes y más usadas). Revisemos algunas experiencias.

Giuliano y Doquin de Saint-Preux (2016) implementaron una experiencia didáctica para enseñar, con base en la instrucción de procesamiento del *input* y la gramática cognitiva, la oposición entre pretérito perfecto simple-compuesto a estudiantes italianos que aprenden español. Inicialmente, el profesor explica dicha oposición teniendo en cuenta 4 características:

- 1) prioridad del significado; 2) uso de las imágenes para visualizar el significado de las formas; 3) uso de ambas lenguas (español e italiano) para la explicación de la oposición objeto del estudio; 4) ausencia de contraste con la L1 de los participantes. Además, tomando como ejemplo la Gramática básica del estudiante de español (Alonso et al., 2006), la presentación introducía el concepto de espacio actual y espacio no actual y trataba de



explicar la lógica que guía el uso de los dos tiempos con los más comunes marcadores espacio-temporales (p.12).²

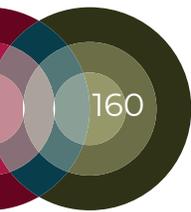
Posteriormente, los estudiantes realizaron ejercicios de lectura y escritura para aplicar los conceptos enseñados. En cada actividad había instrucciones para que los alumnos centraran la atención en el significado. El análisis de las pruebas pretest y postest (uno inmediato y otro después de un mes) muestra que la metodología fue productiva para la comprensión y uso de estos tiempos.

En la investigación anterior están los aspectos esenciales de la gramática cognitiva: procesamiento del *input* (entrada) y procesamiento del *output* (salida), énfasis en el significado de las formas, uso de la lengua materna para comprender la segunda lengua, análisis contrastivos para entender los puntos de contacto, las diferencias y las interferencias lingüísticas.

Un elemento importante de la gramática cognitiva son las tareas de concienciación en tanto “las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos” (Gómez del Estal, 2015, s. p.). Al respecto, Yarahmadzahi et al. (2015) indagaron acerca del efecto de enseñar gramática a través de tareas de concienciación a estudiantes de inglés en oposición a prácticas de enseñanza tradicionales. La población fue dividida en grupo control y grupo experimental. El primer grupo fue enseñado con una metodología tradicional y el segundo a través de la lengua materna (L1) de los estudiantes, la práctica de patrones y tareas de concienciación. El análisis de los datos de las pruebas pre y post evidencian que los alumnos lograron un mayor desarrollo gramatical con las tareas de concienciación, ya que mientras que las enseñanzas tradicionales están basadas en estrictos procesos de presentación, práctica y producción, las tareas de concienciación se sustentan en el conocimiento y en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos. El uso de técnicas de observación de los propios pensamientos proporciona confianza a los estudiantes para organizar y ejecutar su propio aprendizaje gramatical.

Por último, en esta perspectiva teórica, la reflexión metalingüística es una meta para conseguir. Veamos una experiencia. Romero y González (2018) implementaron una experiencia didáctica en torno al género (lenguaje inclusivo) con 35 estudiantes de educación secundaria desde la perspectiva del enfoque cognitivo prototípico. Se les pidió a los estudiantes buscar “ejemplos de uso del lenguaje inclusivo en la web con el propósito de armar un corpus de datos y luego que los estudiantes analicen esos ejemplos atendiendo a la concepción de género que subyace en dichos

² Traducción del texto original.



ejemplos” (p. 18). Posteriormente, a través de la reflexión y el diálogo con la maestra (intercambio y negociación de sentido), se logró que los alumnos hicieran una reflexión metalingüística y construyeran un conocimiento lingüístico asociado con las formas de la inclusión o exclusión.

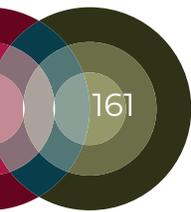
La reflexión metalingüística es un punto común con la gramática comunicativa, y el análisis de errores y análisis contrastivos son elemento nucleares en el modelo que se presenta a continuación.

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA L2 CON AYUDA DE LA L1

Seis de las propuestas didácticas (8,45 %) analizadas presentaron enfoques centrados en el aprendiente y, por lo tanto, están a favor de la utilización del conocimiento de su lengua materna para la enseñanza de una lengua extranjera. Según esta visión, se debe sacar provecho del mayor grado de concientización metalingüística de estos aprendientes para abordar fenómenos de interferencia y contacto entre lenguas, tales como las transferencias lingüísticas en forma de calcos sintácticos y semánticos.

Knežević (2019) evaluó el impacto de enseñar inglés a 48 estudiantes universitarios que se dividieron en dos grupos. A uno de ellos se le enseñó gramática y vocabulario haciendo uso de explicaciones en el idioma materno; por su parte, el otro grupo recibió únicamente instrucciones en inglés. Los resultados señalan que no hubo diferencias significativas entre una u otra estrategia. En cambio, Wach (2016) reportó mejoras significativas al usar la L1 como estrategia para reforzar el aprendizaje de la gramática del inglés L2 y el ruso L3 por parte de estudiantes polacos trilingües, al fomentar estrategias de aprendizaje gramatical (GLS, *Gramatical Learning Strategies*) que aprovechan la habilidad de los estudiantes para separar formas de significados, discriminar componentes del lenguaje e identificar ambigüedades. Asimismo, reportó como un beneficio del empleo de la lengua materna el hecho de que ofrece seguridad psicológica a los aprendices. Un resultado similar es señalado por McManus (2019), quien indagó sobre el efecto que tiene la conciencia del primer idioma sobre el aprendizaje del segundo idioma con 69 estudiantes de habla inglesa que estudiaban francés. Los hallazgos muestran que el conocimiento del significado de L1 puede favorecer el aprendizaje de L2.

De igual manera, Mantasiah y Jusri (2018) elaboran materiales didácticos para minimizar y explicar los errores cometidos por estudiantes indonesios al escribir en inglés, generalmente cometidos por interferencia lingüística, haciendo contrastes entre la L1 y la L2. El estudio utiliza como recurso la comparación formal de los sistemas lingüísticos para abordar directamente las necesidades y dificultades más recurrentes en los estudiantes indonesios. Los materiales didácticos están basados



en experiencias previas de análisis de la interlingua de otros aprendientes con el mismo perfil. Como conclusión, el investigador señala que el método favorece el aprendizaje de la gramática en la segunda lengua y reduce los errores de los estudiantes.

En todas las experiencias anteriores se parte del supuesto de que comprender e interpretar los principios y criterios que subyacen a la construcción de los enunciados lingüísticos de la L1 ayuda a la construcción de conocimiento en L2. En este sentido, se usa L1 para dar explicaciones de temas complejos y desarrollar conciencia metalingüística en relación con los hechos del lenguaje (Falk et al., 2015).

ENFOQUE POR TAREAS

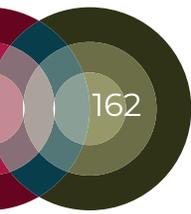
De acuerdo con Ellis (2003), una tarea es una actividad instructiva que satisface cuatro criterios: 1) requiere un enfoque primario en el significado, 2) hay algún tipo de brecha (por ejemplo, una brecha de información que motiva a los alumnos a comunicarse), 3) los alumnos utilizan sus propios recursos lingüísticos para realizar la tarea, y 4) hay un resultado comunicativo. Una tarea puede ser desenfocada (es decir, no diseñada para proporcionar la práctica de una característica gramatical específica) o enfocada. En este último caso, la tarea está diseñada para crear oportunidades para que los alumnos comprendan o produzcan una forma gramatical predeterminada. Por ejemplo, una tarea que implique informar de un accidente proporciona un contexto natural para el uso del tiempo pasado (p. 207).

Por otro lado, la realización de tareas guarda relación con algún beneficio práctico; lo cual añade variables emocionales a los procesos de formación, tales como la autoestima, el manejo de la vulnerabilidad y la motivación.

Según el Marco Común Europeo para las Lenguas (2002)

una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. (p. 10)

Toda actividad educativa que emplea este enfoque se organiza alrededor de una tarea final, que se desarrolla a través de tareas posibilitadoras intermedias. Estas últimas están más centradas en la



parte formal y lingüística y su finalidad es ofrecer soporte a las tareas comunicativas, con procedimientos de aprendizaje específicos, bien definidos y cuantificables.

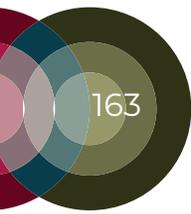
Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, 4 experiencias (5,6 %) implementan el trabajo por tareas como estrategia metodológica para la enseñanza de la gramática. Tale y Goodarzi (2015) evaluaron el impacto de la enseñanza basada en tareas en 74 estudiantes de primaria divididos en dos grupos, a uno de los cuales se les enseñó con el enfoque por tareas y al otro no. Los resultados del examen que se les aplicó al final evidencian que la enseñanza por problemas aumenta el dominio gramatical. El estudio concluye que cuando se les enseña a los estudiantes a tener un manejo exitoso de la lengua en los distintos ámbitos de la vida cotidiana se sienten mucho más motivados hacia el estudio de la gramática. Esto se debe a que el conocimiento de los esquemas sintácticos empieza a ser visto como una herramienta fundamental para alcanzar la competencia comunicativa. De esta manera, se desarrolla un proceso de madurez académica en el cual la gramática deja de ser vista como un cúmulo de conceptos abstractos y carentes de utilidad.

Salazar et al. (2018) evalúan la efectividad de las tareas gramaticales para la enseñanza de tres tiempos verbales en inglés en estudiantes de secundaria. Toman en cuenta los problemas y necesidades de los estudiantes por medio de reflexiones grupales y de procesos investigativos; asimismo, analizan la calidad y la cantidad de atención que pueden poner los estudiantes en las clases. Un aspecto primordial del estudio es el manejo de la “hipótesis de darse cuenta”, la cual parece ser fundamental en los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas. La mayor concientización promueve el pensamiento crítico, la auto-monitorización en prácticas independientes y la prevención de las llamadas “fossilizaciones” (interferencias de la lengua nativa en la lengua meta). Los puntajes promedios de las pruebas pre y post muestran mejoras significativas en el manejo de los tres tiempos. Resultados similares son reportados por Gray y Smithers (2019), quienes adicionan a esta metodología una gramática pedagógica, centrada en el significado, con lo cual logran que la complejidad sintáctica de los escritos de la población aumente.

Algunas de las tareas finales propuestas por los investigadores no son comunicativas sino tareas gramaticales.

OTRAS PROPUESTAS

En el resto de propuestas revisadas (n=5, 7,04 %) aparecen experiencias en las que se implementan distintos tipos de estrategias didácticas, entre las cuales se encuentran: el uso de materiales propios de la cultura de la lengua que se enseña para el aprendizaje de la gramática (Yarmakeev



et al., 2016); el juego o actividades lúdicas (Bullard y Anderson, 2014; Lilić y Bratož (2019), el análisis de corpus lingüísticos para identificar y comprender estructuras gramaticales particulares (Benavides, 2015) o fenómenos lingüísticos como el de la variación (Avellana y Kornfeld, 2019). Estos últimos estudios se llevaron a cabo con población de educación media o superior.

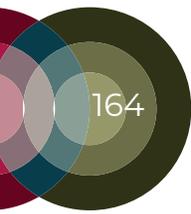
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la enseñanza de la gramática en L1 se encuentra casi ausente en la comunidad académica actual. Parece que el debate entre profesores e investigadores señalado por Larsen-Freeman (2015) se inclina a favor de su no enseñanza, lo que es grave porque se pierde una oportunidad única para desarrollar procesos de pensamiento y procesos comunicativos, conciencia del sistema lingüístico y conocimiento de las posibilidades de la lengua materna. También escasean las experiencias a nivel primario, posiblemente porque se considera que los conocimientos formales deben aparecer en etapas posteriores del desarrollo cognitivo, lo cual aún no está probado.

El panorama de la enseñanza de la gramática en segundas lenguas resulta más esperanzador: se ha reconocido el sistema gramatical como un complemento indispensable en la enseñanza de lenguas no maternas y esto, en términos generales, sin reñir con posicionamientos a favor de modelos de adquisición en los que priman estrategias comunicativas. Las propuestas didácticas reflejan que los debates académicos se han llevado a las aulas para inclinarse por una u otra perspectiva. De acuerdo con los datos, la enseñanza de la gramática de manera inductiva-explicita, es decir, en la que el estudiante descubre la regla y su significado y luego sistematiza este conocimiento en forma explícita, resulta ser más productiva que la opción deductiva. Asimismo, se rescata el uso de la L1 para la comprensión de la L2.

Se ratifican las concepciones de Albano y Ghio (2015) y de Jurado (2019) relativas a que es imposible desarrollar procesos de comprensión y producción de textos (no el simple ejercicio de completar frases o responder preguntas) sin la ayuda de la comprensión de las estructuras gramaticales, concepción que aparece tanto en la gramática comunicativa como en la gramática cognitiva.

Las TIC aparecen como la estrategia privilegiada en el conjunto de los datos analizados. En muchos de los artículos no se señala qué se enseña a través de ellas, siendo claro que la sola herramienta no es suficiente. Lo mismo con los juegos: pueden ser usados bajo distintas concepciones. Tanto en experiencias de este grupo como en todas las de los otros grupos, en ocasiones se enseñan contenidos muy tradicionales centrados únicamente en la explicación de reglas y ejercicios



de completar espacios, ligados a frases u oraciones y no a textos como unidades comunicativas. Incluso en aquellas propuestas que señalan explícitamente que trabajan una gramática comunicativa, algunas suelen no emplear esta perspectiva.

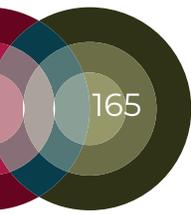
Esto no sería grave si la meta fuera el conocimiento del sistema lingüístico de una lengua en sí mismo; en ese caso, enfoques como el análisis de corpus, el análisis de contrastes y la gramática sistémico-funcional resultan ser los mejores. En ellos se fomentan los datos en contexto, la búsqueda de patrones, la comprensión de las reglas y la concienciación del sistema lingüístico.

La lingüística cognitiva es un modelo que amerita indagación (cf. Llopis-García et al., 2012; Gómez del Estal, 2015) y aplicación en las aulas, tanto de L1 como de L2, ya que establece un puente entre los contenidos gramaticales y los procesos de procesamiento cognitivo de los aprendientes, hay un procesamiento del *input* (entrada) y del *output* (salida), énfasis en el significado de las formas, análisis contrastivos para entender los puntos de contacto, las diferencias y las interferencias lingüísticas; tareas de concienciación y reflexión metalingüística (cf. Romero y González, 2018).

Igualmente, el trabajo por tareas (Ellis, 2003) cobra auge en el mundo académico para la enseñanza de gramática. En algunas ocasiones se trata de tareas gramaticales y en otras, tareas comunicativas que requieren tareas gramaticales intermedias.

El análisis de los datos muestra que entre las estrategias hipotetizadas y validadas hay una gran diferencia: algunas apuntan a herramientas (TIC), otras a métodos o enfoques de enseñanza (deductivo/inductivo; explícito/implícito; trabajo por tareas) y otras a perspectivas teóricas que se usan como metodologías. En este sentido hay muchos puntos de intersección y a la vez de divergencia. Se puede implementar una estrategia que se base en la gramática cognitiva y que haga uso de las TIC o una propuesta didáctica que use el enfoque por tareas y fomente una gramática comunicativa. Asimismo, se puede hacer uso de las TIC con enfoques teóricos y metodológicos tradicionales, como los de traducción-gramática, método audio-lingual y conductismo.

Lo mismo puede afirmarse de procedimientos particulares, como el análisis de errores y los análisis metalingüísticos, ya que pueden surgir como estrategias en propuestas que se fundamentan en la gramática comunicativa, la gramática cognitiva, la enseñanza inductiva, el método explícito, el trabajo por tareas, etc. Igualmente, los análisis contrastivos se usan en modelos cognitivos, comunicativos y, por supuesto, en la enseñanza de L2 a partir de L1. La atención al significado y al uso de las formas gramaticales se encuentra en experiencias de corte cognitivo, comunicativo, cultural, inductivo y cultural.



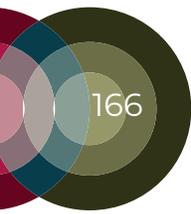
Del análisis de los datos podemos concluir que la enseñanza de la gramática se ve favorecida cuando se le dedica un espacio y tiempos específicos, se relaciona con los procesos comunicativos, su enseñanza es explícita y busca la concienciación por parte del estudiante de las formas y estructuras de la lengua (no su memorización y repetición sin comprensión). Asimismo, cuando las formas se asocian con sus significados y usos y se utilizan TIC al servicio de la enseñanza con una concepción teórica que beneficie los procesos comunicativos y metalingüísticos, usando para ello materiales auténticos (*discursos contextualizados*).

Se echa de menos la enseñanza de la gramática relacionada con el léxico, como la que se logra desde la gramática funcional (Dik, 1997), pues permite que se trascienda la concepción tradicional de la palabra y se piense en predicados léxicos que generan un haz de relaciones, lo cual representa un acercamiento más fiable a los modelos de procesamiento y adquisición de las lenguas. En este sentido, es necesario una mayor relación entre los niveles semántico, pragmático y morfosintáctico, así como el estudio de esquemas semántico-gramaticales, tales como locuciones y unidades fraseológicas.

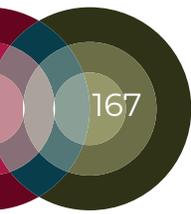
Adicionalmente se requiere un mayor trabajo con géneros discursivos a fin de abordar, por ejemplo, cómo se logra la cohesión y coherencia en textos expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos. Es incipiente, a su vez, el estudio de la gramática utilizando los contenidos y textos propios de disciplinas particulares (lenguaje académico). Las propuestas en tal sentido permitirían aproximarse a la gramática a partir de una perspectiva textual más global atendiendo a convenciones socioculturales y a las intenciones comunicativas de los usuarios.

REFERENCIAS

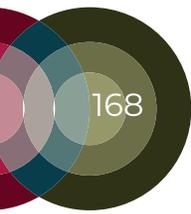
- Albano, H. y Ghio, A. (2015). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria argentina. En *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay: El español y su enseñanza* (pp. 9-16). Montevideo. https://speu.org.uy/publicaciones/Actas_Congreso_SPEU.pdf
- Alzu'bi, M. (2015). Effectiveness of Inductive and Deductive Methods in Teaching Grammar. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 187-193. doi:10.7575/aiac.all.v.6n.2p.187.
- Anani, G. (2017). Teaching and Learning of Grammar at the Basic Level of Education: Revisiting Inductive Teaching Approach. *Educational Journal*, 6(1), 51-62. doi: 10.11648/j.edu.20170601.17.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimün*, 3.
- Benavides, C. (2015). Using a Corpus in a 300-Level Spanish Grammar Course. *Foreign Language Annals*, 48(2), 218-235. <https://doi.org/10.1111/flan.12136>.



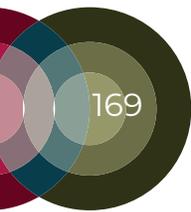
- Benítez-Correa, C., González-Torres, P., Ochoa-Cueva, C. y Vargas-Saritama, A. (2019). A Comparison between Deductive and Inductive Approaches for Teaching EFL Grammar to High School Students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 225-236. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a>.
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias [La gramàtica en l'Ensenyament Mitjà. Competències oficials i competències necessàries]. *ReGrOC Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>.
- Brucart, J. M. (2018). Gramática y significado en ELE. *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 17-26). Difusión.
- Bullard, S. y Anderson, N. (2014). "I'll Take Commas for \$200.": An Instructional Intervention Using Games to Help Students Master Grammar Skills. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1077695813518778>.
- Cabrera, P., Castillo, L., González, P., Quiñones, A. y Ochoa, C. (2018). The impact of using Pixton for teaching grammar and vocabulary in the EFL Ecuadorian context. *Teaching English with Technology*, 18(1), 53-76.
- Chubko, N. (2017). Video making as a way to improve students' grammar knowledge: A case-study of teaching grammar in the academic English classroom. *Asian EFL Journal*, 98, 27-44.
- Dik, S. (1997). *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*. Mouton de Gruyter.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). Form. Focused approached to learning, teaching and researching Grammar. En M. A. Christison, D. Chistian, P. A. Duff y N. Spada (Eds.), *Teaching and Learning English Grammar. Research Findings and Future Directions* (pp. 195-213). Routledge.
- Esparaza, M., Salinas, V. y Glasserman, L. (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad *b-learning* frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Revista Apertura*, 7(2), 1-10.
- Falk, Y., Lindqvist, C. y Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227- 235. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728913000552>.
- Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 20, 1-24.
- Giuliano, N. y Doquin de Saint-Preux, A. (2016). Pilotaje de una propuesta didáctica para la enseñanza de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto a aprendientes italianos de ELE basada en la instrucción de procesamiento y la gramática cognitiva. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 22, 1-34.



- Gray, J. y Smithers, R. (2019). Task-Based Language Teaching with a Semantic-Centred Pedagogic Grammar. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22 (2), 88-108. doi: 10.7202/1063775ar.
- Hashemi, A. y Daneshfar, S. (2018). The Impact of Different Teaching Strategies on Teaching Grammar to College Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(3), 340-348. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0803.10>.
- Ho, P. y The Binh, N. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p74h>.
- Ishikawa, M. (2018). Written languaging, learners' proficiency levels and L2 grammar learning. *System*, 74, 50-61. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.017>.
- Jokar, M. y Soyooof, A. (2014). The Influence of Written Corrective Feedback on Two Iranian Learners' Grammatical Accuracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 799-805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.484h>.
- Jurado, 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.
- Knežević, Ž. (2019). The impact of mother tongue on teaching English grammar and vocabulary. *British and American Studies*, 25(25), 273-278.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>.
- Lee, J., Schallert, D. y Kim, E. (2015). Effects of extensive reading and translation activities on grammar knowledge and attitudes for EFL adolescents. *System*, 52, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.016>.
- Liao, H. (2016). Using automated writing evaluation to reduce grammar errors in writing. *ETL Journal*, 70(3), 308-319. https://doi.org/10.1093/elt/ccv058_
- Lili, P. y Bratož, S. (2019). The effectiveness of using games for developing young learners' grammar competence. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(2), 49-61.
- Llopis-García, R., Real, J. M. y Ruiz, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Marco común europeo para las lenguas (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



- McManus, K. (2019). Awareness of L1 form-meaning mappings can reduce crosslinguistic effects in L2 grammatical learning. *Language Awareness*, 28(2), 114-138. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620756>.
- Mahjoob, E. (2015). A Comparison of the Effectiveness of Inductive vs. Deductive Instruction of Grammar to EFL Students. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(5), 164-169.
- Mantasiah, R. y Yusri, J. (2018). The development of grammar teaching material using error and contrastive analysis (A linguistic approach in foreign language teaching). *TESOL International Journal*, 13(3), 2-13.
- Martí, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Revista Normas*, 5, 171-195. doi: 10.7203/Normas.5.6818.
- Merlo, J. y Gruba, P. (2015). Contemporary tutorial call: Using purpose-built video as a grammar tutor. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(1), 50-65.
- Miqawati, A. (2017). Acquisition of second language grammar through extensive reading with incidental and intentional learning instruction. *Asian EFL Journal*, 10, 5-11.
- Naderi, S. (2018). EFL Learners' Grammar Knowledge Development through Explicit and Implicit Feedback: Social Networks in Focus. *Anatolian Journal of Education*, 3(1), 31-38.
- Negahdaripour, S. y Amirghassemi, A. (2016). The effect of deductive vs. inductive grammar instruction on Iranian EFL learners' spoken accuracy and fluency. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 8-17.
- Pantoja, V. (2019). Algunos aspectos de la enseñanza de la gramática en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) de educación secundaria: análisis de materiales y propuesta didáctica. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 37, 1-30.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2015). La intervención didáctica en el aula sobre gramática y escritura. El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de secundaria. *Cultura y Educación*, 27(4), 879-898.
- Romero, M. y González, A. (2018). Nuevas concepciones de género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración de medios digitales. *Argonautas*, 8(11), 1-29.
- Ruiz, A. y Martí, M. (2016). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE. *Monográficos SinoELE*, 17, Edición especial: Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas-Bangkok 2016, 102-113.
- Salazar, J., Quesada, E., Rojas, M., Barrantes, D., Madrigal, L. y Vargas, J. (2018). Consciousness raising tasks for the learning of grammar in high school English language classrooms. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 88-115. <https://bit.ly/3d7qysR>.
- Shintani, N. y Aubrey, S. (2016). The Effectiveness of Synchronous and Asynchronous Written Corrective Feedback on Grammatical Accuracy in a Computer-Mediated Environment. *The Modern Language Journal*, 100(1)8, 296-319. <https://doi.org/10.1111/modl.12317>



- Sotomayor, C., Coloma, C., Chaf, G., Osorio, G. y Jéldrez, E. (2017). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Tale, S. M. y Goodarzi, A. (2015). The impacts of task-based teaching on grammar learning by Iranian first grade high school students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 144-153.
- Tammenga-Helmantel, M., Bazhutkina, I., Steringa, S., Hummel, I. y Suhre, C. (2016). Comparing inductive and deductive grammatical instruction in teaching German as a foreign language in Dutch classrooms. *System*, 63, 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.09.002>
- Villalba, F., Hincapié, D. y Molina, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30154>
- Wach, A. (2016). L1-based strategies in learning the grammar of L2 English and L3 Russian by Polish learners. *System*, 61, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.08.001>.
- Yarahmadzahi, N., Ghalae, A. y Sani, S. (2015). The effect of teaching grammar through consciousness raising tasks on high school English learners' grammatical proficiency. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3-S1), 401-413.
- Yarmakeev, I., Pimenova, T., Abdrafikova, A. y Syunina, A. (2016). Folk songs do magic in teaching speech and grammar patterns in EFL class. *Journal of Language and Literature*, 7(1), 235-240.
- Zohrabi, K. y Ehsani, F. (2014). The Role of Implicit & Explicit Corrective Feedback in Persian-speaking EFL Learners' Awareness of and Accuracy in English Grammar. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 2018-2024. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.637>.