

# ¿CUÁNDO ENSEÑAR LA GRAMÁTICA? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

## WHEN TO TEACH GRAMMAR? PERCEPTION OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

López Casoli, Marina

 **Marina López Casoli**  
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Revista Académica UCMAule

Universidad Católica del Maule, Chile  
ISSN-e: 0719-9872  
Periodicidad: Semestral  
vol. 61, 2021  
revista@ucm.cl

Recepción: 15 Septiembre 2021  
Aprobación: 15 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/600/6003074004/>

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este trabajo estudia las percepciones de estudiantes universitarios argentinos sobre cuándo consideran que es mejor recibir instrucción en gramática en la clase de inglés como lengua extranjera (iLe), si antes, durante o después de la práctica comunicativa. A fin de conocer la opinión de estudiantes futuros profesores de iLe respecto de cuándo aprender la gramática, se encuestó a un grupo de estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina. Este estudio toma como marco conceptual la distinción que realizan Spada y Lightbown (2008) entre la enseñanza de la gramática de manera aislada (ega) y de manera integrada (egi). Si bien ambas se llevan a cabo en contextos áulicos enfocados en una enseñanza y aprendizaje comunicativos, la ega ocurre separadamente de la práctica comunicativa, mientras que la egi está integrada a ella. Este estudio busca conocer las percepciones de los estudiantes y además evaluar si éstas son compatibles con las actuales tendencias teóricas que indican que es más efectiva la egi que ega. Los resultados mostraron que los estudiantes prefirieron recibir egi que ega, lo cual coincide con las perspectivas teóricas vigentes respecto de la importancia de integrar la gramática a la práctica comunicativa.

**Palabras clave:** gramática, inglés como lengua extranjera, instrucción aislada, instrucción integrada percepciones.

**Abstract:** This investigation studies the perceptions of Argentine college students regarding when they think best to receive grammar instruction in the English as a foreign language (eFL) class, whether before, during, or after the communicative practice. For this study, a group of first-year students in the English Teacher Training Program at a public university in Argentina, completed a questionnaire on their opinion as to when to learn grammar. This investigation is based on Spada and Lightbown's (2008) distinction between isolated form-focused instruction (ffi) and integrated ffi. While both types of instruction occur in a communicative classroom context, isolated ffi takes place separated from the communicative practice whereas integrated ffi happens during the communicative practice. This study seeks

to find out students' perceptions and to analyze if these are compatible with the current theoretical views that indicate that integrated iff is more effective than isolated iff. Results show that students prefer integrated iff more than isolated iff, which is in line with the theoretical views that highlight the relevance of integrating grammar instruction into the communicative practice.

**Keywords:** grammar, English as a foreign language, isolated instruction, integrated instruction, perceptions.

## INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La gramática ha pasado por diferentes estadios en cuanto a su rol en la clase de primeras lenguas (L1) y segundas lenguas (L2). En la primera década del siglo xx, la gramática tuvo un rol protagónico, por encima de otros aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua. En los años 50 y 60, el enfoque para la enseñanza de lenguas más ampliamente adoptado fue el audiolingüe. Este se basaba en la teoría conductista que proponía la enseñanza de una lengua extranjera (Le) o segunda lengua (L2) a través de la repetición de estructuras gramaticales aisladas y descontextualizadas, de un proceso de ensayo-error y de un sistema de recompensas y penalizaciones. Por medio de este enfoque, una elocución correcta recibía una recompensa, la cual —según sus postulados— resultaría en aprendizaje, mientras que una elocución incorrecta recibía una penalización que anularía el aprendizaje de la estructura incorrecta.

Más adelante, a mediados de los 70, el rol de la gramática llegó casi a desaparecer de la clase de L1 y L2 con el advenimiento del enfoque comunicativo (*en inglés, Communicative Language Teaching*). Este puso en jaque el rol prioritario que, hasta el momento, había tenido la gramática y priorizó la función comunicativa y contextualizada del lenguaje, haciendo a un lado las estructuras gramaticales.

En la actualidad, la gramática dejó de tener protagonismo absoluto pero ha resurgido su relevancia a la vez que ha cambiado el modo de comprender su rol. Si bien hoy la gramática es de gran importancia en el estudio de la lengua, se la considera igual de importante que otros aspectos discursivos y pragmáticos que hacen a la lengua y a la comunicación (López Olea, 2020). Diferentes teorías lingüísticas existentes ofrecen otra forma de entender y, por consiguiente, de enseñar la gramática. La lingüística sistémico funcional y la lingüística cognitiva no entienden a la gramática como un sistema de estructuras correctas o incorrectas o una lista de reglas que sirven simplemente como un medio para lograr un fin. Más bien, la describen como un sistema de estructuras con valor semántico dependientes del contexto. Al igual que el léxico, los elementos gramaticales tienen significado propio (Langacker, 2008) y estos, a su vez, constituyen un recurso que genera significado (Halliday & Matthiessen, 2014).

La enseñanza de la gramática en la clase de L1 y L2 ha dado lugar a numerosas investigaciones que buscaron profundizar sobre cómo encarar la enseñanza de la gramática. Muchas de estas investigaciones se han enfocado particularmente en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (iLe) y como segunda lengua (isL).

Algunos investigadores han estudiado si la gramática debe o no ser enseñada explícitamente en la clase de iLe o isL. Braddock, Lloyd-Jones y Schoer citados en Mayhill (2018) sostienen que la enseñanza explícita de la gramática tiene un efecto perjudicial para mejorar la escritura. Krashen (1981), por su parte, distingue entre adquisición y aprendizaje. La adquisición ocurre de forma natural a través de una interacción significativa en la L2, mientras que el “aprendizaje” ocurre de forma consciente a través de la instrucción explícita, corrección de errores y la presentación de reglas. Con base en esta diferenciación, Krashen (1992) también descarta la enseñanza explícita de la gramática y opina que no es conducente a la adquisición de la lengua sino que sólo tiene un efecto “periférico” en el aprendizaje, el cual es de corta duración.

Por su parte, Macaro y Masterman (2006) sostienen que si bien la enseñanza explícita de la gramática tiene un impacto positivo en la realización de tareas que se enfocan en la gramática, su efecto es más limitado en actividades de producción como la escritura libre. Ling (2015) también observa que la enseñanza explícita ayuda a los estudiantes a construir oraciones gramaticalmente correctas, pero no a comunicarse efectivamente en inglés. Por otro lado, Norris y Ortega (2000) señalan que la focalización únicamente en el significado no es suficiente, y, por lo tanto, sugieren focalizarse en la enseñanza explícita de la gramática para lograr un aprendizaje más efectivo de la lengua.

Otra arista de marcado interés dentro de la enseñanza de la gramática involucra la retroalimentación docente respecto de los errores gramaticales y la polémica acerca de si estos deben o no ser corregidos. Un interesante debate en torno a este tema fue el suscitado entre John Truscott y Dana Ferris. Truscott (1996) sostiene que el corregir errores gramaticales para desarrollar la escritura en isL no sólo es inconducente al aprendizaje sino que además puede ser perjudicial para el proceso de adquisición de la lengua. En respuesta a Truscott, Ferris (1999) recomienda corregir los errores de gramática como una parte muy importante del aprendizaje, entre otras razones porque contribuye al desarrollo de estrategias de autoaprendizaje que permitirían a los estudiantes editar sus propias producciones escritas.

Sin embargo, gran parte de la literatura acerca de la enseñanza de la gramática no se centra en la dicotomía “gramática o no gramática” (Weaver, McNally y Moerman 2001, p. 17), sino más bien en cómo y cuándo enseñarla. Los resultados de numerosos estudios que abordan esta temática apuntan a cómo enseñar la gramática desde el punto de vista de su contextualización. Sostienen que la enseñanza de estructuras gramaticales aisladas y carentes de significado es inefectiva para la adquisición de una L2. Sugieren enseñarla de forma contextualizada, teniendo como objetivo primordial el significado (Celce Murcia, 1991; Long, 1998; Weaver et al., 2001; Savignon, 2002; Burns 2011).

Otra variable importante a tener en cuenta es el momento en que es conveniente enseñar la gramática. En algunos casos, los resultados indican que la niñez o los estadios tempranos de la vida son los más indicados para aprender la gramática (Ellis, 2005). Por su parte, Truscott (1996) resalta la importancia de enseñar la gramática en etapas más avanzadas del aprendizaje puesto que los aprendices están más preparados para aprenderla luego de haber adquirido determinadas estructuras o secuencias léxicas de forma natural. En línea con esta idea, Ellis (2006) explica que los aprendices dependen de

un sistema de secuencias léxicas basado en la memoria, lo cual les permite construir elocuciones accediendo a secuencias lingüísticas ya predeterminadas o simplemente concatenando secuencias de ítems léxicos.

Una mirada diferente sobre cuándo enseñar la gramática refiere a en qué momento hacerlo a lo largo de una lección o secuencia didáctica durante una clase. Las investigaciones que han abordado la temática desde esta perspectiva parten de la base de que debe ser enseñada en un contexto comunicativo y significativo para los estudiantes. A partir de esta premisa, Long (1998) observó la importancia de enseñar las formas o estructuras gramaticales contextualizándolas en tareas significativas a través del enfoque de aprendizaje por tareas, mientras que Weaver et al. (2001) consideran que debe enseñarse en el contexto de la habilidad de la escritura.

Spada y Lightbown (2008) distinguen entre las actividades aisladas y las integradas a la práctica comunicativa. Si bien ambas ocurren en un contexto pedagógico comunicativo, las actividades aisladas se llevan a cabo separadamente de la práctica comunicativa, sea antes o después. Las actividades integradas ocurren dentro del contexto de las actividades comunicativas. Su estudio concluyó que ambos tipos de actividades pueden ser beneficiosas para la adquisición de una L2. Observaron que la enseñanza de la gramática de manera integrada (egi) puede contribuir a la automatización de aspectos lingüísticos que han emergido en la lengua del estudiante pero que no son utilizados confiablemente cuando existen exigencias de atención que compiten entre sí. Por otro lado, la enseñanza de la gramática de manera aislada (ega) sería más apropiada para “la adquisición de aquellos aspectos lingüísticos que son difíciles de percibir en el flujo normal del discurso oral comunicativo, aquellos que tienen una similitud confusa con la L1, y aquellos que no son factibles de generar un quiebre en la comunicación” (2008, p. 200).

El estudio de Spada y Lightbown derivó en otras investigaciones que buscaron conocer las perspectivas tanto de docentes como de estudiantes acerca del momento en el cual la gramática debe ser abordada en la clase, considerando, además, si debe estar aislada o integrada a la práctica comunicativa (Barnard & Scampton, 2008; Burns, 2011; Başöz, 2014; Valeo & Spada, 2015). Valeo y Spada (2015) desarrollaron dos encuestas, una para docentes y otra para estudiantes universitarios, con el fin de comparar las perspectivas de ambos sobre ega y egi. Los resultados obtenidos indican una marcada preferencia de ambos grupos por una enseñanza integrada a las actividades comunicativas tanto en el contexto de iLe como de isL, aunque alternando entre la focalización en las estructuras y en el significado. Songhori (2012) replicó el estudio de Valeo y Spada (2015) con estudiantes y docentes universitarios de ILE en Irán y Elgün- Gündüz, Akcan y Bayyurt (2012) encuestaron a un grupo de estudiantes de nivel escolar primario en Turquía. Ambas investigaciones también concluyeron que tanto docentes como estudiantes prefieren una enseñanza integrada a las actividades comunicativas.

## OBJETIVOS

El presente estudio toma como punto de partida aquel llevado a cabo por Valeo y Spada (2015). Si bien estudios previos han abordado las percepciones de los

estudiantes sobre la enseñanza de la gramática en el contexto universitario, la literatura especializada ofrece escasa información acerca de las percepciones de estudiantes de profesorado de ILE específicamente. Un trabajo que indaga sobre las percepciones de estudiantes turcos de profesorado de inglés específicamente es el de Başöz (2014), pero en este caso, el autor explora sus percepciones respecto de la instrucción explícita e implícita de la gramática.

La literatura específica es aún más escasa en el contexto latinoamericano. De hecho, la amplia literatura consultada no registra estudios llevados a cabo en Latinoamérica en cuanto a las percepciones estudiantiles sobre cuándo es más efectivo enseñar la gramática durante la secuencia de una clase comunicativa. Es aquí, entonces, donde se encuentra el nicho investigativo del presente trabajo, el cual busca ampliar la bibliografía existente sobre una temática escasamente estudiada en Latinoamérica, tanto en cuanto a las percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como al momento que consideran más propicio para aprender y enseñar la gramática en una secuencia de clase. Para ello este trabajo indaga sobre las percepciones de estudiantes argentinos universitarios de profesorado de iLe sobre cuándo consideran que es más conveniente recibir instrucción en gramática en el transcurso de una clase.

La relevancia del presente estudio se centra, además, en que muchas de las decisiones pedagógicas y metodológicas de los docentes respecto de cómo y cuándo enseñar la gramática de iLe se basan en sus propias ideas previas sobre aquello que consideran más adecuado o efectivo para el aprendizaje de una L2. Sin embargo, estas decisiones muy frecuentemente no tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

El conocer las percepciones de los estudiantes tiene un doble propósito. Por un lado, arroja luz para los docentes sobre cómo nuestros estudiantes encaran el proceso de aprendizaje de la gramática y en qué momento de la clase estiman que es más efectivo hacerlo. Como sostiene Park (2010), las discrepancias en las expectativas de estudiantes y docentes pueden tener un efecto negativo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la clase y, potencialmente, llevarlos a discontinuar el estudio de la L2. Por ello, conocer sus opiniones y preferencias ayuda a reducir la brecha y maximizar los efectos de la enseñanza. A partir de ello, los docentes pueden realizar ajustes a su enseñanza según las preferencias de sus estudiantes, y/o informarlos respecto de cuáles son los criterios teóricos que llevan a los docentes a tomar determinadas decisiones para enseñar la gramática.

Por otro lado, el estudio de las percepciones sobre cuándo aprender y enseñar la gramática es enriquecedor no sólo para los docentes sino también para los propios estudiantes. En el caso particular de estudiantes de profesorado de inglés, es importante recordar que ellos mismos serán docentes, por lo tanto, hacerlos reflexionar sobre su propio aprendizaje a través de encuestas exploratorias de opinión puede enriquecer tanto su experiencia como estudiantes como su propia práctica docente a futuro.

El presente estudio se llevó a cabo en el marco de una asignatura del Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina (idioma inglés: nivel avanzado). En esta asignatura los estudiantes reciben instrucción explícita en gramática separadamente de las habilidades lingüísticas y la práctica comunicativa. Surge, entonces, el interrogante sobre si los estudiantes consideran

que es útil aprender la gramática de este modo. Se partió de las siguientes preguntas investigativas:

1- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes universitarios de profesorado de iLe respecto de cuándo recibir instrucción en gramática: durante la práctica comunicativa (enseñanza integrada de la gramática) o bien antes o después de ella (enseñanza aislada de la gramática)?

2- ¿En qué medida estas percepciones estudiantiles están alineadas con la literatura existente sobre cuándo enseñar la gramática en iLe en el transcurso de una lección?

## DISEÑO METODOLÓGICO

### *Contexto y participantes*

Este estudio se llevó a cabo con un grupo de 26 estudiantes de 1er año de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina<sup>1</sup>. Todos los estudiantes eran hispanoparlantes y la mayoría de ellos (96 %) tenía entre 19 y 47 años (M = 22,4). 89 % de los participantes fueron mujeres. En el contexto argentino, el inglés se estudia como una lengua extranjera. Del total de participantes, 30% manifestó tener conocimientos básicos de inglés adquiridos previo al ingreso a la carrera, equivalente a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (mcer), mientras que el 70% restante expresó haber estudiado inglés en institutos de idioma antes de ingresar a la carrera. Sólo 3 de los encuestados manifestaron haber rendido un examen internacional de inglés del tipo *First Certificate of English* o *TOEFL*.

El contexto experimental donde se desarrolló esta investigación fue la asignatura Idioma Inglés: Nivel Avanzado (ina). ina se dicta a ingresantes de la carrera y tiene como objetivo nivelar a los estudiantes para que puedan acceder con un nivel de competencia lingüística en inglés alto/avanzado a las asignaturas más específicas de la carrera dictadas en inglés para las que se necesita acreditar como parámetro el nivel B2 del mcer. La asignatura consta de 8 horas semanales y está a cargo de un equipo de 5 docentes. Mientras cuatro de estos docentes enseña una macro habilidad diferente (lectura, escritura, habla y escucha), el quinto se encarga de la enseñanza de la gramática exclusivamente. Del total de las 8 horas de clase, 2 son destinadas al bloque de gramática. Los docentes encargados de desarrollar y practicar las macro habilidades no abordan la gramática de forma explícita en sus clases.

En las dos horas de clase en las que se enseña gramática, la docente cubre los aspectos gramaticales convencionales de un curso de iLe de nivel B2 (por ejemplo, los tiempos verbales, la voz pasiva y activa, el estilo indirecto, los condicionales, etc.). Para enseñar estos temas, la docente adopta un enfoque deductivo, a través del cual realiza una explicación teórica y ejemplificación sobre las estructuras gramaticales para luego recurrir a actividades controladas (ej. ejercicios transformaciones, llenado de espacios, corrección de errores, etc.) y más libres de producción (ej. escritura de textos breves) en los que se ven reflejadas las estructuras presentadas.

La docente encargada de la enseñanza de la gramática lleva a cabo una instrucción preponderantemente aislada (ega) en los términos de Spada y Lightbown (2008). El objetivo de recurrir a EGA en este contexto es, según la creencia de esta docente, brindar a sus estudiantes un fuerte basamento teórico, terminológico y práctico de la gramática del inglés necesario no sólo para cursar y aprobar las asignaturas en inglés subsiguientes en el plan de estudios de la carrera, sino además porque como futuros profesores del idioma, necesitarán contar con una sólida formación en gramática, como así también en aspectos de la lengua.

### *Procedimiento*

Los estudiantes completaron dos cuestionarios en línea de forma anónima. En uno de ellos se les solicitó información acerca de sus antecedentes académicos y datos personales. El otro (ver Apéndice) contenía 24 enunciados en los que se indagó acerca de sus opiniones y percepciones respecto la enseñanza de la gramática. Doce de estos enunciados reflejaban el enfoque aislado (ega) y el resto el integrado (egi) de la enseñanza de la gramática, según lo plantean Spada y Lightbown (2008). Las respuestas se expresaron a través de una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 equivalente a “Totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”. Al final del cuestionario, se incluyó una pregunta de tipo abierta que invitaba a los encuestados a agregar comentarios acerca de cuándo se debería enseñar la gramática.

El cuestionario utilizado en el presente estudio fue adaptado de Valeo y Spada (2015). Estas investigadoras sometieron su cuestionario a diferentes análisis psicométricos para determinar la validez y confiabilidad de sus enunciados. Para facilitar la comprensión del cuestionario y evitar malos entendidos producto de la interferencia de la L2, y para que los estudiantes pudieran expresarse más cómodamente en su propio idioma en la pregunta abierta, se tradujo al español el cuestionario en su totalidad.

Una vez obtenidas las respuestas de los participantes, se procedió a realizar un análisis cuantitativo descriptivo de los resultados. Se dividieron los 24 enunciados en dos grupos según el tipo de enseñanza de la gramática a la cual apuntaban: grupo EGI (los enunciados que se enfocaban en la enseñanza de la gramática de forma integrada) y grupo EGA (los enunciados que se enfocaban en la enseñanza de la gramática de forma aislada).

### *Resultados y discusión*

Los resultados se analizaron a través de un análisis estadístico cuantitativo descriptivo por separado de los enunciados sobre egi y sobre ega. Se llevó a cabo una medición de frecuencias relativas en ambos casos (ver Gráficos 1 y 2). Las Tablas 1 y 2 muestran los enunciados propiamente dichos y los porcentajes de cada valoración expresada por los encuestados (1 a 5 en la escala de Likert).

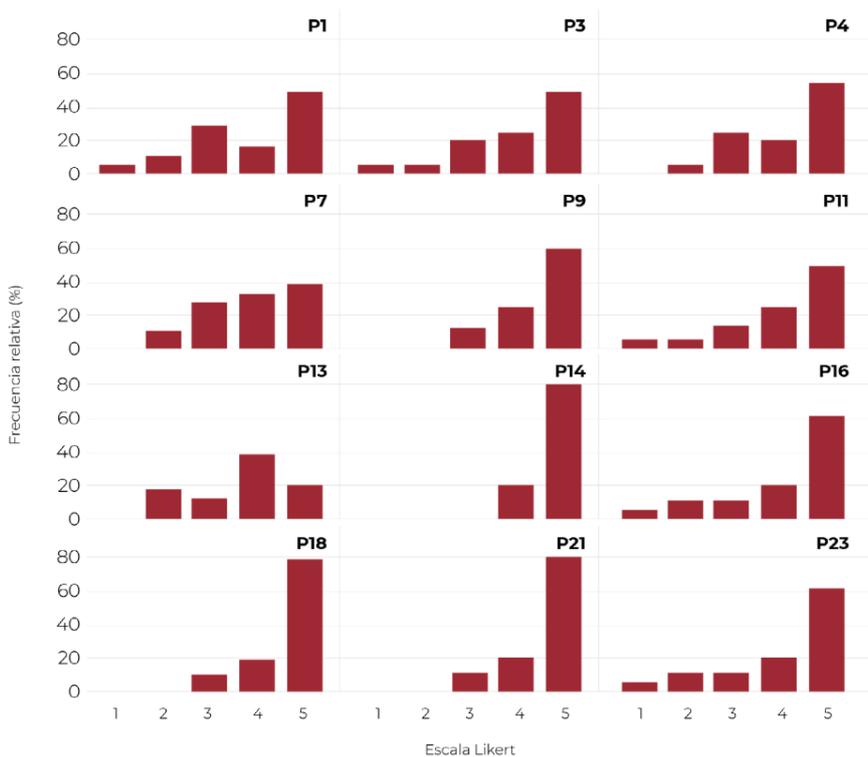


Gráfico 1:

Frecuencias relativas – Enseñanza de la gramática de forma integrada (EGI).

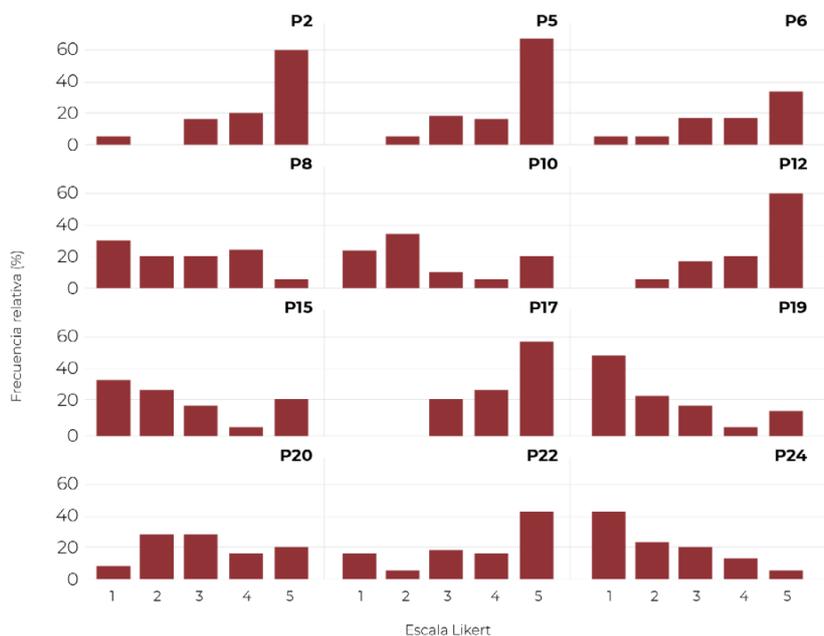


Gráfico 2:

Frecuencias relativas – Enseñanza de la gramática de forma aislada (EGA).

La primera pregunta de este estudio buscaba explorar si los estudiantes de iLe prefieren egi o ega. Al analizar las opiniones sobre los enunciados de ambos grupos se observa una clara preferencia por la integración de la gramática a las actividades comunicativas y al proceso de adquisición de las diferentes

habilidades lingüísticas (egi). Este resultado se condice con los estudios de Valeo y Spada (2015), Songhori (2012) y Elgün-Gündüz et al. (2012).

Los enunciados del grupo egi (Tabla 1) obtuvieron respuestas con mayores valoraciones, entre 4 y 5. Es decir que los encuestados se manifestaron más favorablemente hacia la integración de la gramática a las actividades comunicativas y durante el proceso de adquisición de las diferentes habilidades lingüísticas. Uno de ellos expresó que la integración de la gramática a las actividades comunicativas “hace que la gramática sea más llevadera o ‘fácil’ de entender/aprender”. Sólo en el enunciado #13 del grupo egi (“Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio”) se evidenció mayor variabilidad en la opinión de los encuestados, resultando en porcentajes prácticamente iguales entre las valoraciones más bajas 1 y 2 (30,7% en total), la media 3 (38,5% ) y las más altas 4 y 5 (30,7% en total). Sin embargo, en el enunciado #8 del grupo EGA (“Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening)”), 50 % de los estudiantes opinó que estaba en desacuerdo (valoraciones 1 y 2), es decir, que no le resulta difícil aprender la gramática a través de estas habilidades lingüísticas. Se podría comprender esto como una contradicción. La diferencia de sintaxis en estos dos enunciados pudo haber generado confusión o ambigüedad en la interpretación de ambos. Mientras el #8 expresa la idea a través de un adjetivo calificativo (“me resulta difícil aprender”), el #13 hace uso de un verbo de acción (“puedo aprender”). Se estima que esta diferencia de redacción en los enunciados pudo haber influido, en cierto modo, en las opiniones y percepciones de los estudiantes.

En la pregunta abierta algunos estudiantes resaltaron, específicamente, la habilidad lingüística del habla para poder aprender mejor la gramática. Uno de ellos dijo que “estudiar la gramática con speaking es de mucha ayuda”, mientras que otro expresó que “es más útil aprender [la gramática] y luego utilizarla en actividades que incluyan hablar”.

**Tabla 1:**  
**EGI - Enseñanza de la gramática de forma integrada**

EGI (Enseñanza de la gramática de forma integrada)						
#	Pregunta	Escala de Likert				
		1	2	3	4	5
1	La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas	3,8	7,7	23,1	15,4	50
3	Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación	3,8	3,8	19,2	23,1	50
4	Puedo aprender la gramática durante las actividades de lecto comprensión (reading) u orales (speaking)	0	3,8	23,1	19,2	53,8
7	Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas	0	7,7	23,1	30,8	38,5
9	Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente	0	0	15,4	30,8	53,8
11	Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto	3,8	3,8	15,4	26,9	50
13	Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio	19,2	11,5	38,5	11,5	19,2
14	Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas	0	0	0	19,2	80,8
16	Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas	3,8	7,7	7,7	19,2	61,5
18	Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades	0	0	3,8	19,2	76,9
21	Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática	0	0	11,5	19,2	69,2
23	Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (speaking), escritura (writing), lectura (reading) o escucha (listening)	3,88	7,7	7,7	19,2	61,5

**Tabla 2:**  
EGI - Enseñanza de la gramática de forma aislada

EGI (Enseñanza de la gramática de forma aislada)						
#	Pregunta	Escala de Likert				
		1	2	3	4	5
2	Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso	3,8	0	15,4	19,2	61,5
5	Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática	0	7,7	15,4	11,5	65,4
6	Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas.	15,4	15,4	19,2	19,2	30,8
8	Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening)	30,8	19,2	19,2	23,1	7,7
10	Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas	26,9	34,6	11,5	7,7	19,2
12	Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas	0	3,8	15,4	19,2	61,5
15	Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas	30,8	26,9	15,4	7,7	19,2
17	La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.	0	0	19,2	26,9	53,8
19	La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas	46,2	23,2	15,4	3,8	11,5
20	Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él	11,5	26,9	26,9	15,4	19,2
22	Me ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas	15,4	7,7	19,2	15,4	42,3
24	Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas	42,3	23,1	19,2	11,5	3,8

El enunciado #14 (“Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas”) es el caso más llamativo ya que es en el único de los 24 enunciados (grupos: egi y ega) en que el 100% de los encuestados estuvo de acuerdo en una alto grado (valoraciones entre 4 y 5). Esta preferencia de los estudiantes se contrapone con los argumentos presentados en la literatura en la que se sugiere que algunos docentes prefieren evitar corregirlos durante este tipo de actividades ya sea para no interferir en el proceso comunicativo y/o para no exponer a los estudiantes frente a sus pares (Gumbaridze, 2013).

Al analizar las opiniones sobre los 12 enunciados del grupo ega (Tabla 2), se observa interés en ega por parte de los encuestados. De hecho, en la pregunta abierta #25, un participante expresó: “Personalmente, la gramática me cuesta, por lo tanto me gustaría y creo que me serviría aún más que la gramática se explicase antes de las actividades y [...] no a través de las actividades comunicativas”. En otro caso, el encuestado manifestó que cree “que es importante aprender la gramática en conjunto con actividades de habla, escucha, escritura y lectura, pero a la vez es importante tener momentos que se enfoquen solamente en actividades de gramática”. Sin embargo, y contrario a lo manifestado sobre los enunciados del

grupo egi, este interés se manifestó en sólo 6 de los enunciados con una mayoría de las valoraciones entre 4 y 5.

Los enunciados #2, #5 y #12 reflejan el contexto específico en el que los estudiantes encuestados estudian la gramática en la asignatura INA del Profesorado de Inglés. Por un lado, los estudiantes reciben 2 horas reloj de gramática independientemente de las 6 horas restantes en las que se desarrollan las habilidades lingüísticas (pregunta #5). Por otro lado, dentro de estas dos horas, la enseñanza de la gramática ocurre antes de la práctica comunicativa en la cual los estudiantes la ponen en uso (preguntas #2 y #12). En las tres preguntas, los estudiantes manifestaron en su gran mayoría una valoración entre 4 y 5. En el enunciado #5, el 76,9% de los encuestados valoró entre 4 y 5 que les gustan las clases en las que se focaliza sólo en la gramática, mientras que sólo un 3,8 % estuvo totalmente en desacuerdo y el 15,4% valoró el enunciado con un 3. En las preguntas #2 y #12, el mismo porcentaje de estudiantes (80,7 %) eligió iguales valoraciones en cuanto a que prefieren estudiar la gramática antes de ponerla en uso a través de alguna actividad

Sin embargo, estos porcentajes marcadamente altos en las valoraciones 4 y 5 no son tales cuando responden acerca de sus preferencias con respecto a si les gusta la enseñanza de la gramática antes de la práctica comunicativa (enunciado #6). Si bien un 50 % valoró el enunciado 6 entre 4 y 5 de acuerdo, un 30,8 % valoró esta pregunta entre un 1 y 2 en desacuerdo. El enunciado #2 expresa una percepción de preferencia con respecto a cuándo el estudiante prefiere estudiar la gramática, mientras que el #6 refiere a cuándo prefiere que se le enseñe. La diferencia en las valoraciones se puede deber a cómo los encuestados interpretaron los enunciados. Ambos refieren a dos procesos distintos: el proceso de estudiar y el de enseñar. En el primero, el agente responsable del aprendizaje es el estudiante mismo, mientras que el proceso de enseñar pone responsabilidad sobre el docente. En tal sentido, los encuestados pudieron haber opinado diferentemente según la interpretación de ambos procesos: el aprendizaje depende ya sea de cuándo ellos deciden estudiar la gramática o bien de cuándo el docente interviene para enseñarla.

El enunciado #10 del grupo ega también indica una preferencia por egi. El 61,5 % de los encuestados no está de acuerdo o está muy poco de acuerdo con la idea de que su inglés mejorará si estudia la gramática separadamente de las actividades comunicativas. En este caso el enunciado no hace referencia únicamente al estudio de la gramática sino hacia la adquisición del idioma en general. Si bien los encuestados manifiestan que les gusta estudiar la gramática de forma aislada antes de ponerla en uso, esto no parecería implicar para ellos que su dominio de la L2 mejore en su totalidad de esta manera. Esta visión sobre la importancia de aprender una L2 a través de la comunicación y no de forma aislada está alineada con el enfoque comunicativo propuesto por Krashen (1992).

Con respecto al enunciado #17 (“La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática”), los encuestados opinaron en un 80,7 % que estaban muy de acuerdo o del todo de acuerdo. Schulz (1996) sostiene que esta percepción es muy común entre los estudiantes en general, quienes suelen adherir al “mito sobre la utilidad del estudio de la gramática” como aspecto fundamental para adquirir una lengua, tal vez influidos por currículos centralizados en el estudio de la gramática y/por formas de evaluación en las que la gramática es el aspecto lingüístico preponderante a evaluar. El hecho de que

la distribución horaria de la asignatura, si se destina dos horas semanales para la enseñanza de la gramática exclusivamente, pudo ayudar a promover esta creencia entre los encuestados, a pesar de que ni el programa de la asignatura ni las evaluaciones parciales y finales están focalizados en la gramática.

En cuanto a si la gramática debería ser enseñada separadamente de las actividades comunicativas (enunciado #19), el 69,4 % consideró no estar de acuerdo en absoluto o estar muy poco de acuerdo. Este enunciado se distingue del #2 en que este último hace referencia a una valoración de preferencia, pero esta percepción no coincide con lo que la mayoría de los encuestados considera que debería hacerse desde la práctica docente. Sin embargo, el 57,7 % de los encuestados admite estar del todo de acuerdo o muy de acuerdo en que le es de ayuda estudiar la gramática aisladamente (enunciado #22). De hecho, uno de los participantes expresó: “tiendo a confundirme y cometer errores si intento poner en práctica algo que no he estudiado en profundidad anteriormente”. Estas aparentes contradicciones podrían sugerir una distinción que los estudiantes hacen entre “estudiar”, actividad que depende del estudiante, y “enseñar”, actividad que depende del docente. Esta posible diferencia de interpretación pudo haber incidido en las percepciones opuestas en los enunciados.

De los resultados del enunciado #24 (“Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas”) también se desprende que, si bien hay cierta variabilidad de opinión respecto de si es preferible aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas, en todo caso los encuestados prefieren no hacerlo después de ellas. Se observó una clara preferencia por estudiar la gramática o bien antes o bien durante las actividades comunicativas, pero no luego de ellas.

### *Conclusiones e implicancias pedagógicas*

Los resultados permitieron dar respuesta a las dos preguntas investigativas planteadas en este estudio. La primera buscaba conocer las percepciones de estudiantes universitarios de profesorado de inglés respecto de cuándo recibir instrucción en gramática. Se concluyó que los estudiantes encuestados prefieren estudiar la gramática por sobre enseñarla. Si bien admiten que les gusta el estudio y la enseñanza de la gramática de forma aislada, esta parecería ser elegida como una forma complementaria para el aprendizaje de la L2, pero no como la única o la mejor manera de aprenderla o de mejorar la L2. Por otro lado, en el caso de estudiar la gramática de forma aislada, los encuestados prefieren hacerlo antes de las actividades comunicativas, pero no después.

En síntesis, la combinación de ambos enfoques tendría utilidad en la adquisición de la L2 de acuerdo con las percepciones manifestadas. Como opinó uno de los encuestados, la combinación de ambos ayuda a procesar mejor los conocimientos. Este encuestado aludió a que cada una de las formas de enseñanza, estudiar y enseñar, puede tener utilidad para distintos estadios en el proceso de aprendizaje de la gramática. Según este encuestado, estudiar serviría para generar una base y enseñar para solidificar y reforzar los conocimientos aprendidos.

Los resultados sobre las percepciones estudiantiles manifestadas a través de esta encuesta se alinean con estudios previos que arrojaron hallazgos similares (Spada y Lightbown, 2008; Elgün-Gündün et al., 2012; Songhori, 2012; Valeo

& Spada, 2015), lo cual responde a la segunda pregunta investigativa. Estos datos también coinciden con los postulados del enfoque comunicativo de Krashen (1992), el cual recomienda la contextualización de la enseñanza de la gramática en situaciones significativas.

Las aparentes contradicciones en determinadas respuestas conllevan otras conclusiones, al menos en términos hipotéticos. Los encuestados pueden haber interpretado de forma diferente los enunciados que hacían referencia a cuándo estudiar la gramática y los que referían a cuándo enseñarla. Estas acciones, estudiar y enseñar, pueden haberse interpretado como provenientes de agentes diferentes (el estudiante y el docente) y, por lo tanto, las preferencias manifestadas fueron diferentes. Es decir, parecería que los estudiantes perciben estas dos acciones como procesos separados que tienen una incidencia diferente en su forma de aprender la gramática de la L2. Es decir, el aprendizaje de la gramática dependerá, por un lado, de cuándo ellos deciden estudiarla, y por el otro lado, de cuándo el docente la enseña.

Algunas opiniones también apuntan hacia una aparente discrepancia entre cuándo les gusta a los estudiantes estudiar la gramática y cuándo consideran que debería enseñarse. Si bien manifiestan que les gusta aprender la gramática antes de ponerla en uso, consideran que no debería enseñarse separadamente de las actividades comunicativas.

Otra conclusión importante es que todos los encuestados quieren que se les corrijan sus errores mientras realizan actividades comunicativas. Esta preferencia de los estudiantes no se condice con la creencia de muchos docentes, quienes manifiestan una cierta reticencia a hacerlo por miedo a generar sentimientos de frustración o desmotivación en los estudiantes.

Estas conclusiones tienen ciertas implicancias pedagógicas. Como se observó en varios estudios (Schulz 1996; Brown, 2009; Schulz, 2001; Park, 2010), es importante conocer las percepciones de los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje a la hora de tomar decisiones sobre la práctica docente. En muchas oportunidades los docentes deciden cómo enseñar una L2, basándose únicamente en sus propias creencias y percepciones, las cuales muchas veces discrepan de las de los estudiantes.

Esta y otras investigaciones dan cuenta de que la egi es muy valorada por los estudiantes y confirma los principios teóricos que la promueven. Sin embargo, egi no debe ser abandonada ya que ambas tendrían un valor pedagógico para diferentes procesos de la adquisición de la L2.

También, a partir de estos resultados, se desprende que sería útil balancear la enseñanza y práctica de la gramática durante la práctica de diferentes habilidades lingüísticas. Si bien muchos de los encuestados prefieren estudiarla durante la práctica de las habilidades lingüísticas, algunos prefieren hacerlo específicamente durante las actividades de lectura, mientras que otros consideran más útil ponerla en práctica al hablar.

El presente estudio debería complementarse con otros en los cuales se comparan las percepciones aquí manifestadas con las de los docentes. Este tipo de estudio comparativo ayudaría a tomar decisiones más acabadas respecto de cuándo enseñar la gramática. Las discrepancias entre las visiones de los estudiantes y de los docentes pueden llevar a prácticas pedagógicas que no necesariamente ayuden a una adquisición adecuada de una lengua extranjera.

Acortar la brecha entre lo que perciben o creen los docentes y los estudiantes podría determinar prácticas más efectivas para el aprendizaje de una L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnard, R. & Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), 59-82. <https://hdl.handle.net/10289/3325>
- Başöz, T. (2014). Through the eyes of prospective teachers of English: Explicit or implicit grammar instruction? *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 158, 377–382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.103>
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>
- Burns, A. (2011). Grammar and communicative language teaching: why, when and how to teach it. En Stroupe, R. & Kimura, K. *English Language Teaching Practice in Asia*. (pp. 75-85). The CamTESOL Conference Series.
- Celce Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-80. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Elgün-Gündüz, Z., Ackan, S. & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 157-71. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.683008>
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(21), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Gumbaridze, J. (2013). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1660 – 1663. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.237>
- Halliday, M.A.K & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1992). Formal grammar instruction: Another educator comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 409-11. <https://doi.org/10.2307/3587020>
- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar - A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Ling Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-60. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.08.002>
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>

- López Olea, M. (2020). Gramática y significado: la Lingüística Cognitiva y la enseñanza de español. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 63-83. <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art24-5.pdf>
- Macaro, E. & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327. <https://doi.org/10.1191/02F13621688061r197oa>
- Mayhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Park, H. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction* [Tesis de Magister no publicada]. California State University, Sacramento, California.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. En S. J. Savignon (Ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* (pp. 1-28). Yale University Press.
- Schulz, R. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Schulz, R.A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244-258. <https://www.jstor.org/stable/1192885>
- Songhori, M. H. (2012). Exploring the congruence between teachers' and students' preferences for form-focused instruction: Isolated or integrated? *Asian EFL Journal*, 61, 4-23. <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/exploring-the-congruence-between-teachers-and-students-preferences-for-form-focused-instruction-isolated-or-integrated-2/>
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.2307/40264447>
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Valeo, A. & Spada, N. (2015). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly* 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesq.222>
- Weaver, C., McNally, C. & Moerman, S. (2001). To grammar or not to grammar? That is not the question! *Voices from the Middle*, 8(3), 17-33. <https://www.semanticscholar.org/paper/To-Grammar-or-Not-to-Grammar%3A-That-Is-Not-the-Weaver-McNally/cd0e773a107d137291834d6a7055bb618038acd7>

## APÉNDICE (CUESTIONARIO<sub>2</sub>)

(Solo a modo de orientación, se marcó aquí con un asterisco [\*] los enunciados que reflejan un enfoque integrado de la gramática; los restantes reflejan un

enfoque aislado. Al momento de encuestar a los estudiantes, no se realizó dicha distinción entre un enunciado u otro).

Determine en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

1- La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas.\*

2- Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso.

3- Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación.\*

4- Puedo aprender la gramática durante las actividades de lecto-comprensión (reading) u orales (speaking).\*

5- Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática.

6- Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas.

7- Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas.\*

8- Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening).

9- Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente.\*

10- Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas.

11- Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto.\*

12- Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas.

13- Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio.\*

14- Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas.\*

15- Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas.

16- Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas.\*

17- La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.

18- Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades.\*

19- La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas.

20- Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él.

21- Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática.\*

22- Me resulta de ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas.

23- Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (speaking), escritura (writing), lectura (reading) o escucha (listening).\*

24- Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas.

25- Agregue cualquier comentario que desee sobre su opinión respecto de la enseñanza y aprendizaje de la gramática.

## Notas

- 1 En el marco de los requerimientos del comité de ética de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los alumnos firmaron un consentimiento para formar parte de la investigación.
- 2 Cuestionario original: Valeo, A. y Spada, N.(2015). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly* 0(0), 1-26.