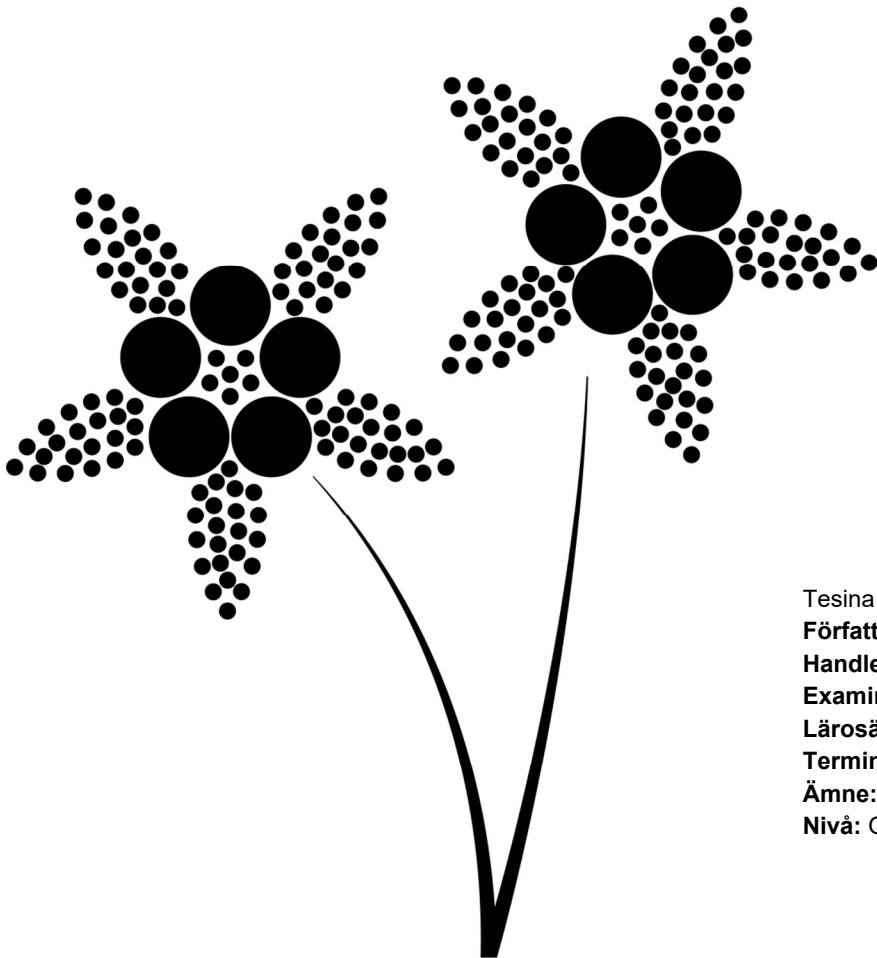


La enseñanza de la gramática en ELE en educación primaria:

Aplicación didáctica y desafíos del profesorado



Tesina

Författare: Patricia Eriksson

Handledare: Leticia Gómez

Examinator: Alejandra Donoso

Lärosäte: Linnéuniversitetet

Termin: 25 HT

Ämne: Spanska III för ämneslärare

Nivå: Grundnivå

Teaching Grammar as a Foreign Language in Primary Education:

Didactic applications and Challenges for Teachers

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo examinar la enseñanza de la gramática en educación primaria en el sur de Suecia en el contexto de español como lengua extranjera (ELE). Con el fin de explorar los enfoques teóricos que guían su enseñanza gramatical, las estrategias didácticas que emplean y los desafíos prácticos que enfrentan en su labor docente. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo de carácter exploratorio y se llevó a cabo con dos docentes de ELE con licencia profesional. Los datos se recopilaban mediante dos observaciones de aula a cada docente, y se complementó con entrevistas semiestructuradas, con el propósito de obtener información tanto sobre la práctica docente real como sobre las percepciones del profesorado. Posteriormente, los datos fueron analizados de manera temática contestando así las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Los resultados muestran que ambos docentes combinan métodos deductivos e inductivos en la enseñanza de la gramática, integrándola en actividades comunicativas y contextualizadas, lo que concuerda con las perspectivas teóricas actuales y con los lineamientos del plan de estudios sueco. No obstante, se observaron diferencias en sus estrategias docentes: mientras un docente organiza la enseñanza en torno a unidades temáticas que integran breves explicaciones, ejercicios y pequeñas evaluaciones, el otro descompone los contenidos en componentes más pequeños y sigue una secuencia más tradicional de explicación seguida de práctica. Asimismo, el estudio evidencia diversos desafíos que influyen en la enseñanza de la gramática en ELE, entre los que destacan la falta de continuidad pedagógica, la heterogeneidad del alumnado y el tiempo limitado para la planificación didáctica. En conclusión, los resultados subrayan la importancia de fortalecer las condiciones estructurales de la enseñanza de lenguas modernas y la formación didáctica del profesorado, con el fin de favorecer prácticas más coherentes y sostenibles con los enfoques promovidos por el plan de estudios sueco.

Palabras clave

Método inductivo, método deductivo, preguntas semiestructuradas, educación primaria, estrategia de enseñanza, español como Segunda Lengua

Abstract

This study aimed to examine the grammar teaching practices of primary school in southern Sweden in the context of Spanish as a Foreign Language (SFL). The goal was to explore the theoretical approaches guiding their grammar instruction, the teaching strategies they employ, and the practical challenges they face in their teaching. The research adopted an exploratory, qualitative methodological approach and was conducted with two professionally licensed teachers. Data were collected through two classroom observations of each teacher and supplemented with semi-structured interviews to gather information on both actual teaching practices and the teacher's perceptions. The data were then analyzed thematically to answer the research question and objectives. The results show that both teachers combine inductive and deductive methods in their grammar instruction, integrating it into communicative and contextualized activities, which aligns with current theoretical perspectives and the guidelines of the Swedish curriculum. However, differences were observed in their teaching strategies: while one teacher organizes instructions around thematic units that integrate brief explanations, exercises, and short assessments, the other breaks down the content into smaller components and follows a more traditional sequence of explanation followed by practice. Furthermore, the study also reveals several challenges that influence grammar teaching in Spanish as a Foreign Language (SFL), including a lack of pedagogical continuity, student heterogeneity, and limited time for lesson planning. In conclusion, the results underscore the importance of strengthening the structural conditions of modern language teaching and teacher training in order to foster practices that are more coherent and sustainable with the approaches promoted by the Swedish curriculum.

Keywords

Inductive methods, deductive methods, semi-structured interviews, primary education, teaching strategies, Spanish as a Foreign Language

Índice

1	Introducción	1
1.1	Objetivos y preguntas de investigación	2
2	Marco teórico	2
2.1	Plan de estudios de la escuela primaria en Suecia (Läroplan)	3
2.2	Fundamentos pedagógicos y didácticos de ELE.....	3
2.3	Enfoque usado en la enseñanza de la gramática en LE y ELE	4
2.4	Retos y desafíos del docente en la enseñanza de ELE.....	5
2.5	Estudios anteriores.....	7
2.5.1	La enseñanza de la gramática en las escuelas primarias de ELE en Suecia	7
2.5.2	Método deductivo contra inductivo combinado con la enseñanza explícita e implícita de la gramática.....	7
2.5.3	La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto internacional.....	9
2.5.4	Observaciones sobre estudios anteriores.....	9
3	Metodología	10
3.1	Método.....	10
3.2	Informantes.....	11
3.3	Material.....	12
4	Análisis y resultados.....	12
4.1	Estrategias para la introducción de contenidos gramaticales.....	13
4.2	Adaptación metodológica según el nivel del alumnado	15
4.3	Condiciones contextuales para la enseñanza de la gramática en ELE.....	16
4.4	Planificación didáctica.....	17
4.5	Opiniones sobre los métodos inductivo y deductivo	18
4.6	Desafíos en la enseñanza de la gramática en ELE.....	19
5	Discusión	22
6	Conclusiones	24
7	Bibliografía	24
	Anexo 1 Samtycke till deltagande.....	1
	Anexo 2 Ficha de observación.....	2
	Anexo 3 Entrevista al profesor.....	4
	Anexo 4 Tabla de codificación por docente.....	5

1 Introducción

En países multiculturales como Suecia, el idioma español ha ido ganando popularidad en los últimos años entre los alumnos de educación primaria, convirtiéndose en una de las lenguas modernas más solicitadas al momento de elegir una asignatura optativa. En este sentido, Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (2018), citados en Österberg (2021), señalan que "...en la actualidad, el español es la segunda lengua más estudiada, por detrás del inglés, en países como Francia, Noruega y Suecia" (p. 2). Uno de los motivos de esta alta solicitud es que vivimos en un mundo globalizado en donde aprender un nuevo idioma, aparte de ofrecer mejores oportunidades profesionales o sociales, también es una herramienta que permite conocer y comprender otras culturas. No obstante, el aprendizaje de una nueva lengua conlleva múltiples desafíos, entre ellos, el aprendizaje de reglas gramaticales y el rol del educador. Este último es fundamental, ya que el docente es visto como una guía y adquiere un carácter determinante, dado que su influencia incide directamente en dicho proceso.

La gramática, si bien importante para el desarrollo de una competencia gramatical, no es lo único que debe enseñar el docente. De acuerdo con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (menciones futuras, MCER), se enfatiza, que la enseñanza debe, además, promover el desarrollo de una competencia integral y funcional, que permita a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos de la vida real. Por este motivo, el educador no solo debe enseñar a los estudiantes las formas lingüísticas, sino también los significados que esas formas transmiten (Consejo de Europa, 2002, p. 113). Aun así, la gramática representa un componente clave, como veremos a continuación.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (menciones futuras, LE), Martín (2008) explica que la gramática ha sido (y continúa siendo) considerada un componente fundamental en el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, cualquier ausencia o uso limitado de las reglas gramaticales, complica el proceso del desarrollo de la competencia gramatical o que puede llevar a interpretaciones incorrectas (p. 30). Según el Consejo de Europa, "...el estudiante de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados" (Consejo de Europa, 2002, p. 113). En la práctica, sin embargo, el desarrollo de la competencia gramatical y comunicativa del alumnado está supeditada a la planificación de las clases y el contenido impartido por cada docente, quien deberá elegir el método y las estrategias de enseñanza más adecuadas. La creciente popularidad del español como asignatura optativa en Suecia ha generado, sin embargo, problemas colaterales, como la escasez de profesores con título universitario y autorización profesional para enseñar la asignatura de español. Esto da lugar a que algunos docentes presentan limitaciones tanto en su preparación pedagógica como en su conocimiento especializado. Además, muestran una alta influencia arraigada en enfoques tradicionales que aún prevalecen en la enseñanza de lenguas extranjeras (Francia (2017, p. 2).

Asimismo, Martín (2008) afirma que es necesario incluir dentro de la planeación de las clases de ELE la enseñanza de la gramática de manera funcional. El profesor debe planificar actividades que permitan combinar tanto el enfoque deductivo (conciencia de la regla-conocimiento explícito) como el inductivo (práctica contextual-conocimiento implícito), asegurando de esta forma que el alumno no solo memorice reglas, sino que aprenda a usarlas automáticamente en contextos reales (p. 40). Asimismo, la Agencia Nacional Sueca de Educación (Skolverket, 2021), destaca la relevancia de que los estudiantes comprendan el lenguaje tanto oral como escrito, con el fin de que puedan expresarse en ambas modalidades (p. 9).

Tras haber analizado la importancia de la gramática en el campo de la enseñanza de ELE y el papel del docente en la transmisión de este conocimiento, surge el interés de este estudio por analizar cómo el docente presenta y enseña la gramática en el aula, específicamente en el nivel de educación primaria, en los grados de 6º a 9º. Asimismo, se busca identificar qué enfoques utiliza con mayor frecuencia, cómo integra los contenidos gramaticales, cómo percibe las dificultades y qué desafíos presenta esta enseñanza para su práctica, con el fin de encontrar patrones relevantes aplicables al aula de ELE. No obstante, es necesario recalcar que este estudio se enfoca únicamente en el profesorado y no en el alumnado.

El trabajo se organiza en siete capítulos. En el capítulo 1 se introduce el tema, los objetivos y las preguntas de investigación. En el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico y estudios anteriores, donde se exponen las principales teorías, enfoques y los conceptos de enseñanza de ELE que sustentan esta investigación. El capítulo 3 describe la metodología utilizada, incluyendo el diseño de investigación, los participantes y los instrumentos de recolección de datos. En el capítulo 4 se analizan los resultados de los datos obtenidos de las entrevistas y observaciones realizadas a docentes de ELE. El capítulo 5 presenta la discusión de los resultados. Y, por último, el capítulo 6 presenta las conclusiones, las limitaciones del estudio y algunas sugerencias para futuras investigaciones en este campo.

1.1 Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los docentes de ELE en educación primaria enseñan la gramática en el aula, por lo que nuestros objetivos específicos son:

- Identificar qué enfoque teórico de enseñanza gramatical utilizan con mayor frecuencia los docentes de ELE en educación primaria.
- Describir las estrategias que los docentes emplean para que los estudiantes apliquen los conocimientos gramaticales aprendidos.
- Analizar la percepción de los docentes sobre los desafíos que enfrentan al planificar e integrar la enseñanza de la gramática en sus clases.

En este sentido, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué enfoques teóricos de enseñanza gramatical predominan entre los docentes de ELE en educación primaria?
- ¿Qué estrategias didácticas emplean los docentes de ELE para enseñar contenidos gramaticales a sus alumnos?
- ¿Qué desafíos y dificultades enfrentan los docentes de educación primaria en la presentación y enseñanza de la gramática en ELE?

2 Marco teórico

En este estudio hemos seleccionado teorías, autores y enfoques que se consideran relevantes en la enseñanza de la gramática en ELE en educación primaria, tanto en su aplicación didáctica como los desafíos a los que se enfrenta el profesorado; los cuales

serán analizados, comparados y relacionados con nuestra investigación. Asimismo, nos servirá para interpretar los resultados de nuestro estudio.

En el primer subapartado se presenta el plan de estudios sueco, le siguen los fundamentos pedagógicos y didáctica de ELE, la enseñanza de la gramática, las implicaciones prácticas y retos del profesorado al integrar la gramática en un enfoque comunicativo del aprendizaje del español. Y, por último, las investigaciones de estudios anteriores.

2.1 Plan de estudios de la escuela primaria en Suecia (Läroplan)

El plan de estudios sueco para la escuela primaria en lenguas modernas establece que la enseñanza tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa y la conciencia intercultural del alumnado. Al respecto, *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet (Lgr 22)* (Skolverket, 2022) señala que:

A través de la enseñanza, los estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollar una competencia comunicativa integral. Esta competencia implica comprender el lenguaje hablado y escrito, ser capaces de expresarse e interactuar con otros tanto oralmente como por escrito, y adaptar su lenguaje a diferentes situaciones, propósitos y destinatarios (p.65).

De este modo, el objetivo central de la enseñanza de lenguas modernas en Suecia es formar hablantes capaces de comprender, interactuar y expresarse en la lengua meta (oral como escrita), desarrollando al mismo tiempo estrategias para el aprendizaje autónomo y una actitud positiva hacia los idiomas y las culturas extranjeras (p. 65).

2.2 Fundamentos pedagógicos y didácticos de ELE

A continuación, se analiza el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Canale y Swain (1980) la cual surge como una ampliación y crítica al modelo de competencia lingüística propuesto por Chomsky (1965) citado en COND, M.A.T.S. (2002, p. 27). Mientras que Chomsky centraba su enfoque exclusivamente en el conocimiento gramatical, es decir, en la capacidad del hablante ideal para producir oraciones gramaticalmente correctas, Canale y Swain sostienen que comunicarse eficazmente en una lengua extranjera requiere un conjunto de competencias interrelacionadas: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Por lo tanto, el objetivo del enfoque comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el idioma de manera adecuada y eficaz en diferentes contextos (p. 27).

En esta misma línea, Tornberg (2015) subraya la importancia de distinguir entre *competencia lingüística* (conocimiento interno del idioma) y *actuación lingüística* (uso real del idioma en contextos comunicativos). Por ejemplo, un estudiante puede poseer un alto nivel de competencia, pero su actuación puede verse afectada por muchos factores como el estrés o los nervios. En una prueba oral, podría decir, “hambre yo tengo” aunque sepa que la forma correcta es “yo tengo hambre”, debido a la presión del momento. Este ejemplo ilustra cómo la actuación no siempre refleja la competencia real del hablante. Tornberg enfatiza, por lo tanto, que no basta con conocer la gramática, sino que es necesario poder utilizarla con eficacia en situaciones comunicativas reales. (p. 39).

En el MCER (Consejo de Europa, 2002), la competencia gramatical se entiende como “El conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p. 110), mientras que la competencia comunicativa implica saber cuándo y cómo

emplearlas. Por tanto, el desafío para el docente consiste en integrar ambos tipos de competencia, enseñando la forma y el significado simultáneamente y favoreciendo un aprendizaje funcional del idioma en el alumnado.

También, se analiza el enfoque nocio-funcional que se fundamenta en teorías que destacan los aspectos sociales y funcionales de la competencia lingüística, particularmente la competencia comunicativa y la gramática funcional de Halliday (Hymes, 1971; Halliday 1973 citado en Ellis, 2005, p. 10). Esta orientación propone organizar la enseñanza de la lengua en función de nociones (ideas, percepciones y significados) y funciones comunicativas (pedir información, saludar), integrando de manera natural tanto la gramática como los aspectos pragmáticos y culturales del lenguaje (Van Ek, 1976 citado en Ellis, 2005, p. 10). Este enfoque permite que los estudiantes aprendan la lengua a través de expresiones fijas y reglas gramaticales contextualizadas, reflejando como realmente adquieren el idioma en situaciones reales de comunicación (Ellis, 1984; Myles, Hooper & Mitchell, 1998 citado en Ellis, 2005, p. 10). De esta manera, la enseñanza de la gramática se centra en el significado y la función comunicativa, favoreciendo un aprendizaje más significativo y alineado con la adquisición natural de la lengua en la educación primaria (Richards & Rogers, 1986 citado en Ellis, 2005, p. 10).

Finalmente, se analiza el enfoque de enseñanza de lenguas por tareas (en inglés Task-Based Language Teaching, TBLT) el cual constituye una de las aportaciones más relevantes en la didáctica de lenguas de las últimas décadas. Según Ellis (2005), este enfoque se diferencia de los modelos tradicionales, como el nocio-funcional o el oral-situacional, en que no establece de antemano las estructuras gramaticales ni los contenidos lingüísticos que deben enseñarse. Este método, organiza el aprendizaje en torno a tareas comunicativas significativas, entendidas como unidades de trabajo centradas en el significado y en la realización de una acción concreta, más que en la práctica formal de la lengua (p.11).

Las tareas se definen como actividades vinculadas con el mundo real, en las que el éxito se mide por la consecución de un propósito comunicativo. A diferencia de los ejercicios tradicionales, centrados en la forma, las tareas fomentan el uso espontáneo del idioma y la comunicación auténtica (Shehan, 1996; Bachman, 1990 citado en Ellis, 2005, p. 11). Por lo tanto, este enfoque representa una versión *fuerte* del enfoque comunicativo, ya que busca que los aprendientes utilicen la lengua como herramienta para construir significado y no solo como objeto de estudio (Howatt, 1984 citado en Ellis, 2005, p. 11). No obstante, exige al profesorado diseñar tareas adecuadas al nivel cognitivo del alumnado y equilibrar la atención entre forma y significado, de modo que la gramática se adquiera naturalmente en situaciones comunicativas reales. A partir de estos fundamentos teóricos, es necesario profundizar en la función que desempeña la gramática dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.3 Enfoque usado en la enseñanza de la gramática en LE y ELE

En este apartado, se analizan los enfoques utilizados por el docente en la enseñanza de la gramática. Como ya se ha mencionado, la gramática ha ocupado un papel central en la enseñanza de LE, y en donde Sánchez (2008) resalta que “La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera” (p. 30), y quien la define como “... una ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus posibles y diferentes combinaciones” (p. 33). Así también, se resalta la definición que

hace Honrubia (1994) de la gramática “...un inventario de unidades estructurado en jerarquías interconectadas” (p. 70).

Tradicionalmente, el aprendizaje gramatical se ha concebido como un proceso del conocimiento explícito de las reglas, el dominio de la lengua y la corrección gramatical. Lo que hace que este método se centre principalmente en el estudio formal y muchas veces esté desvinculado del uso real de la lengua. Esta enseñanza tradicional o formal (Garrido, 2021, p. 15) es vista como prácticas “pasadas de moda” (vivencias de los docentes cuando eran estudiantes), según lo menciona Chandler et al. (1998) citado en Villalba et al. (2017, p. 5) en su artículo *Las creencias de partida del profesorado en formación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) sobre la gramática*. Sin embargo, los enfoques comunicativos más recientes, alineados con el MCER, enfatizan que el dominio de una lengua no se limita al conocimiento de sus normas formales, sino a la capacidad de emplearlas de manera adecuada en contextos comunicativos (Consejo de Europa, 2002, p. 113).

Por otra parte, Krashen enfatiza que cuando se aprende un nuevo idioma este se debe dar de manera natural, en donde los aprendientes se centren en el significado del mensaje y no en la forma lingüística. Sin embargo, el autor afirma que la gramática explícita no desaparece, sino que es vista como un complemento en el proceso de aprendizaje, aunque no como el centro.

También, Krashen afirma que, en el enfoque comunicativo, la corrección de errores no es relevante para la adquisición; no obstante, se siguen haciendo correcciones ya que se reconoce su utilidad para el desarrollo del conocimiento explícito de la lengua (Krashen, 1981, citado en García 2024, p. 6) Además, el autor en su hipótesis de la comprensión (*input comprehensible*) aporta una dimensión complementaria la cual constituye el fundamento de la enseñanza del vocabulario. Ya que, de acuerdo a esta hipótesis, el aprendizaje se produce cuando el estudiante recibe mensajes ligeramente por encima de su nivel actual de competencia lingüística, pero que está preparado para adquirir. Según Krashen (1989), “...lo importante es que el mensaje sea comprendido, sin darle tanta importancia a la gramática”, aunque “...este input tiene que estar dentro de un contexto comprensible para que el aprendiz pueda deducir su significado” (Krashen, 1989, citado en García 2024, p.7). No obstante, la aplicación de estos principios en el aula de ELE plantea diversos desafíos para el profesorado, los cuales se analizarán en el siguiente apartado.

2.4 Retos y desafíos del docente en la enseñanza de ELE

El papel del docente de ELE se encuentra en constante transformación debido a la evolución de los enfoques pedagógicos, las demandas de los aprendientes y los avances tecnológicos. En este contexto, los retos que enfrenta el profesorado no solo afectan su práctica diaria, sino que también condicionan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estudios recientes Nylén (2014) analiza que en los documentos normativos suecos y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) son tres las competencias que interactúan entre sí en la enseñanza de un nuevo idioma: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y competencia pragmática (p. 43). Por lo tanto, con estos lineamientos se acepta que se requiere una combinación de estas tres competencias para poder hablar una lengua. Sin embargo, la enseñanza de la gramática de ELE sigue representando un desafío para muchos docentes, especialmente en la educación primaria que es la que nos atañe en este estudio, dado que los planes de estudio de lenguas

modernas no le dan la importancia a la competencia gramatical, lo que genera un desafío para el docente a la hora de introducir la gramática en una enseñanza comunicativa (Nylén 2014, p. 43).

Asimismo, Österberg (2021) en su estudio “Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2)” evidencia que los docentes de español en Suecia identifican como principales barreras profesionales la excesiva carga docente y el escaso interés que, desde el entorno social, se concede a la enseñanza del español. En relación con la posibilidad de convertir el español como LE/L2 en una materia de estudio obligatoria, su implementación resulta poco viable a corto plazo debido a la ausencia de un apoyo explícito por parte de las autoridades educativas.

Pese a este panorama poco alentador, Österberg subraya que los docentes manifiestan un elevado grado de seguridad en el ejercicio de su labor docente y señalan que la sociedad sueca valora el conocimiento de lenguas adicionales más allá del inglés. Asimismo, los docentes de español en Suecia reconocen que su formación inicial fue demasiado general y poco centrada en la didáctica del español. En consecuencia, solo un número reducido de profesionales afirma haber recibido una preparación aplicada en la enseñanza de la lengua. Este déficit formativo se suma a la urgente necesidad de incrementar el número de docentes titulados en el ámbito del español como LE/L2 (P. 12).

También, Österberg comenta que los docentes se enfrentan a la urgencia de mejorar sus condiciones laborales. Por su parte, Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) evidencian la necesidad urgente de mejorar las condiciones laborales del profesorado de español en Suecia (Österberg, 2021, pp. 12-13). Asimismo, Österberg destaca el fenómeno del intrusismo profesional, en el que personas enseñan español únicamente por ser hablantes nativos o poseer conocimientos generales de la lengua, pero carecen de la formación pedagógica profesional necesaria (p. 13).

Así también, Cascales, en su tesina “Adaptaciones de la enseñanza del español como lengua extranjera en la escuela secundaria en Suecia” (2025), identifica una serie de desafíos que condicionan la capacidad del docente para atender adecuadamente la diversidad del alumnado. La autora, en su análisis, coincide en que la heterogeneidad de los estudiantes (habilidades, ritmos de aprendizaje, motivación y necesidades específicas), constituye uno de los principales retos para los docentes de LE. Asimismo, señala que el elevado número de alumnos en las aulas de ELE incrementa las dificultades para llevar a cabo adaptaciones individualizadas y ofrecer un seguimiento continuo. A esto se suma la limitación de recursos didácticos y materiales especializados, lo que restringe las posibilidades de diversificar las actividades y responder de manera flexible a las diferencias individuales.

Otro reto destacado por Cascales es la insuficiente cooperación entre los diversos actores implicados en el proceso formativo (especialistas, familia, dirección, docentes y colegas), lo que dificulta la creación de un entorno cohesionado que favorezca una enseñanza inclusiva. Esta falta de coordinación limita la capacidad del docente para implementar estrategias pedagógicas adaptadas. Asimismo, Cascales (2025, p. 20) subraya que los docentes manifiestan la necesidad de una mayor planificación institucional, una adecuada planeación de recursos y de una formación específica que les permita afrontar con eficacia la complejidad inherente a la enseñanza de ELE en contextos diversos. Por lo tanto, analizar los desafíos resulta fundamental para comprender cómo se configura la labor docente en la actualidad y que competencias son necesarias para responder adecuadamente a las exigencias del aula de ELE.

2.5 Estudios anteriores

En este capítulo se revisan estudios previos que abordan la enseñanza de la gramática en un contexto de ELE, con énfasis en la educación primaria de grado 6º a 9º en Suecia. Se exponen los estudios previos realizados y se ponen de manifiesto los vacíos o aspectos poco explorados que justifican el presente estudio sobre el rol de la gramática en la enseñanza de ELE en la educación primaria.

2.5.1 La enseñanza de la gramática en las escuelas primarias de ELE en Suecia

En Suecia, la enseñanza de ELE ha ganado terreno en la educación primaria. Sin embargo, estudios recientes señalan que la gramática continúa representando un reto significativo en este nivel. Aronsson, en su estudio *Language learning activities in the Spanish L2 classroom related to a task-based framework: ¿What types are the most commonly occurring according to Swedish learners?* (2023), analiza los tipos de tareas realizadas por los estudiantes y su relación con el enfoque basado en tareas (*Task Based Language Teaching*, TBLT).

Este enfoque se encuentra alineado con los principios del enfoque orientado a la acción promovido por el (MCER) (Consejo de Europa, 2002, p. 9), así como con los lineamientos del currículo sueco para lenguas modernas, que enfatizan el uso funcional del idioma y el aprendizaje a través de tareas comunicativas (Skolverket, 2022, p. 65). Según Aronsson, los resultados de este estudio revelan que, a pesar de la orientación comunicativa del currículo, los materiales didácticos siguen dominados por ejercicios estructurados centrados en la práctica formal del lenguaje. Incluso las actividades orales tienden a basarse en ejercicios escritos, lo que contribuye a que los estudiantes desarrollen mayor competencia escrita que oral. Ellis (2005) y Littlewood (2018), citados en Aronsson (2023, pp. 2-5) destacan la importancia de equilibrar el enfoque comunicativo con un trabajo explícito sobre la forma lingüística para fortalecer la precisión en el uso del idioma.

Por su parte, Nylén (2014) en su estudio *Grammatikens roll i spanskundervisningen -så tycker lärarna-*, analiza la percepción del profesorado acerca del papel actual de la gramática en un contexto educativo cada vez más orientado hacia la comunicación. Su investigación muestra que, aunque los docentes valoran la integración de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, enfrentan dificultades para adaptar su enseñanza al enfoque de la competencia comunicativa, principalmente debido a la falta de directrices específicas en los planes de estudio. Nylén comenta que una subestimación del trabajo gramatical puede repercutir negativamente en la precisión lingüística, y destaca la necesidad de revalorizar la gramática dentro de un marco comunicativo coherente (p. 43).

Estos estudios evidencian que la enseñanza de la gramática en ELE, incluso en contextos donde prevalece un enfoque comunicativo, continúa representando un desafío para los docentes. Ahora, veamos qué método predomina entre los docentes para enseñar la gramática.

2.5.2 Método deductivo contra inductivo combinado con la enseñanza explícita e implícita de la gramática

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2024), el método deductivo es el que procede por deducción, mientras que el método inductivo procede por inducción. Palmero Suárez en su investigación de tesis para la maestría *La enseñanza del componente*

gramatical: El método deductivo e inductivo (2021, p. 4), busca mostrar cómo abordar la enseñanza de la gramática en el aula de inglés y evaluar la eficacia de los métodos deductivo e inductivo en su aplicación. Palmero (2021, p. 4) resalta que la gramática constituye un pilar fundamental de cualquier lengua, y que la forma en que se adquiere o aprende depende del tipo de lengua y del contexto de exposición. En este estudio la autora realizó cinco actividades conectadas entre sí, cuyo objetivo fue contrastar dos procesos de enseñanza-aprendizaje; el método deductivo (conocimiento explícito de reglas) en el que el estudiante aprende sobre la lengua y el inductivo (descubrimiento de reglas) en el cual el estudiante integra la gramática como una herramienta práctica para comunicarse (p. 31).

Como resultado de su estudio, Palmero (2021) llegó a la conclusión de que el método inductivo es el más funcional, integrador y está orientado a la comunicación. Razón por la cual el aprendizaje se vuelve más significativo, ya que el estudiante desarrolla un conocimiento implícito de la gramática, interiorizando las estructuras sin necesidad de memorizar reglas de forma explícita. Sin embargo, dado que los estudiantes de una lengua extranjera no están expuestos de manera continua al idioma, esta adquisición natural se ve limitada. Por ello, la enseñanza de la gramática en LE requiere un tratamiento explícito en el aula debido a la limitada exposición de los alumnos al idioma (pp. 63–64).

Contreras (2015), en su artículo *¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo*, realiza una comparación entre estrategias implícitas y explícitas con el fin de determinar qué estrategia resulta más conveniente, en un contexto donde la investigación previa suele ser ecléctica (combinación de diferentes estrategias) y no ofrece una guía clara sobre la integración óptima de la gramática en el aprendizaje de L2 (Contreras, 2015, p. 171).

Contreras hace referencia a Ortega (1998), quien ha abordado los desafíos en la enseñanza de la gramática en ELE y, quien destaca la falta de consenso sobre cómo integrar la gramática en el "...currículo comunicativo" (Contreras, 2015, p.175). A causa de esta falta de claridad, Contreras investigó qué estrategias de enseñanza para presentar la gramática son más eficaces para el docente a la hora de enseñar una nueva lengua: de manera implícita, dejando que los estudiantes adquieran las reglas gramaticales de forma inconsciente e intuitiva, o de manera explícita, explicando directamente las reglas para que los estudiantes las adquieran de manera consciente (Ellis, 1994; Rodríguez et al., 1998; Gutiérrez Araus, 1998; Widodo, 2006; Ambjoern, 2009; citado en Contreras, 2015, p. 176).

Las características del aprendizaje explícito según Gómez (2004) citado en Contreras (2015, p. 176) son: las reglas, el análisis de las reglas, el conocimiento explicativo y acceso a las reglas sin esfuerzo. Las ventajas que Contreras resalta de la estrategia explícita son: optimiza el tiempo de aprendizaje (se centra en los contenidos gramaticales), facilita la comprensión (explicaciones claras y actividades prácticas), adecuada para ser aplicada con enfoques deductivos (fomenta la reflexión) y eleva el nivel de competencia lingüístico (contextos comunicativos). Ahora veamos las desventajas que Contreras menciona, las cuales son: disminuye el aprendizaje, el rol del docente es centralizado, el uso de la terminología gramatical difícil, aprendizaje a corto plazo (sin profundización) y, por último, no garantiza un uso pragmático (2015, p. 177).

Con respecto a la estrategia implícita, Contreras resalta que el alumno aprende las reglas gramaticales de forma intuitiva, de manera natural y durante la práctica. Las características de este sistema según Gómez Del Estal (2004, p. 4) citado en Contreras (2015, p. 178), son las siguientes: el uso de frases-fórmulas (expresiones predefinidas),

como “¿Qué tal?”; estructura con huecos como “¿Puedes pasarme...?”, el empleo de reglas que, aunque no puedan explicarse explícitamente, forman parte de una gramática intuitiva; y, por último, el hecho de que un hablante nativo sea capaz de usar correctamente su lengua sin poder explicar sus reglas, lo que evidencia un conocimiento no consciente.

Por lo tanto, la gramática implícita, debido a su funcionalidad, naturalidad y orientación comunicativa, se considera una de las estrategias más recomendadas dentro del enfoque comunicativo. Asimismo, Contreras resalta que el estudiante construye el conocimiento implícito a través de tres mecanismos. El primero es el análisis del *intake* (es decir, lo que el alumno escucha o lee [input]). Por ejemplo, el estudiante analiza una estructura nueva, la compara con los conocimientos previos y, si la comparación resulta coherente, integra dicha estructura en su sistema lingüístico. El segundo mecanismo se produce mediante el uso de la interlengua y, en tercer lugar, a través de la observación repetida de ejemplos, la práctica, la retroalimentación y, por la interrelación entre el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito (Gómez Del Estal, 2004, p. 11; citado en Contreras, 2015, p. 178). Sin embargo, como lo señala Contreras, “... el conocimiento implícito depende de cómo el profesor expone la gramática en el aula” (179).

Se observa que la estrategia de la gramática implícita es la más empleada por los docentes debido a su compatibilidad con el enfoque comunicativo, lo que permite que los estudiantes adquieran los conocimientos gramaticales con más éxito que con el sistema explícito. En el siguiente subapartado veremos que métodos, sistemas y desafíos usan los docentes en el contexto internacional para enseñar la gramática.

2.5.3 La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto internacional

Rakhmatova y Vafaeva, en su artículo *Inductive and deductive approaches in teaching grammar* (2022), analizan las dificultades que enfrentan los docentes no nativos al enseñar la gramática en clases de inglés como LE. Dichas dificultades se atribuyen, principalmente, a la ausencia de enfoques metodológicos adecuados y a la complejidad del idioma durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores señalan que la enseñanza de la gramática ha pasado de un enfoque deductivo que es un enfoque tradicional, centrado en la explicación de reglas, a un enfoque inductivo, donde los alumnos descubren las reglas a través de ejemplos.

Asimismo, las autoras Rakhmatova y Vafaeva señalan que la enseñanza de la gramática ha evolucionado desde un enfoque deductivo, tradicional y centrado en la explicación explícita de reglas, hacia un enfoque inductivo, en el cual los estudiantes descubren las reglas gramaticales a partir de ejemplos. Rakhmatova y Vafaeva destacan que el método inductivo es el preferido por muchos docentes, ya que fomenta la participación activa y el aprendizaje autónomo centrado en el estudiante. No obstante, advierten que este enfoque requiere una planificación más detallada y una mayor inversión de tiempo, además de que puede propiciar errores si no se proporciona una orientación adecuada. En contraste, el método deductivo resulta más rápido y estructurado, pero tiende a ser aburrido y restringir la participación del alumnado. En consecuencia, ambos enfoques presentan ventajas y limitaciones que deben ser consideradas cuidadosamente al momento de diseñar estrategias de enseñanza de la gramática (pp.1620-1621).

2.5.4 Observaciones sobre estudios anteriores

En síntesis, los estudios revisados evidencian que la enseñanza de la gramática en ELE sigue representando un desafío tanto en Suecia como en contextos internacionales.

Aunque los enfoques comunicativos y orientados a la acción promueven un aprendizaje funcional del idioma, la labor docente continúa centrada en la forma lingüística. Estas variaciones entre la teoría y la práctica ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en estrategias didácticas más eficaces para la enseñanza de la gramática en ELE.

3 Metodología

3.1 Método

El presente estudio de carácter exploratorio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el objetivo principal de comprender cómo los docentes enseñan la gramática en ELE y cuáles son los desafíos que esta práctica implica dentro del aula. Para responder a nuestras preguntas de investigación, se combinaron dos técnicas complementarias de recolección de datos: la observación directa y las entrevistas semiestructuradas. Esta combinación permitió obtener información tanto sobre la práctica docente real como sobre las percepciones y decisiones pedagógicas que la fundamentan.

La primera técnica empleada fue la observación directa, la cual se llevó a cabo mediante una ficha de observación (anexo 2), uno de los instrumentos más antiguos y frecuentes en la investigación científica (Jersild y Meigs, 1939, p. 472). A través de esta técnica, el investigador obtiene información sobre un fenómeno mediante el registro sistemático de las unidades de análisis, además de que le proporciona la fiabilidad al estudio al ser complementadas con las entrevistas. Por ejemplo, si se desea estudiar un comportamiento específico en una situación de tráfico, tanto los automovilistas como el flujo vehicular pueden considerarse unidades de análisis. Es importante señalar que los observadores llevan consigo conocimientos y experiencias previas que influyen en la interpretación de lo observado, así como el propio contexto en el que se desarrolla la información (Christoffersen y Johannessen 2012, pp. 65- p. 66).

Si bien la observación directa ofrece la posibilidad de identificar tanto patrones esperados como fenómenos inesperados, presenta limitaciones para acceder a los motivos, intenciones o significados que subyacen a la conducta docente. Por esta razón, se complementa con una segunda técnica: la entrevista semiestructurada, que permite profundizar en aspectos que no siempre son visibles en la práctica observada. Mediante esta técnica es posible comprender, por ejemplo, cómo los métodos utilizados por un docente durante la clase se vinculan con su planificación general. No obstante, es importante considerar el llamado *efecto entrevistador*, ya que las respuestas del informante pueden verse influenciadas por la percepción que tiene del entrevistador (Hellevik, 2002 citado en Christoffersen y Johannessen 2012, p. 89). Las entrevistas semiestructuradas se elaboraron de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación del estudio (anexo 3), lo que permitió obtener respuestas más completas (Carruthes, 1990, p. 28).

Para garantizar un proceso sistemático, la recolección de datos se llevó a cabo en dos fases complementarias. En la primera fase, se recogieron datos mediante una ficha de observación temática aplicada a dos docentes en su contexto natural de aula. En esta ficha (anexo 2) se consignaron aspectos relacionados con el aspecto metodológico empleado en la enseñanza gramatical, las estrategias y actividades utilizadas, la intervención del docente y las dificultades observadas. Su diseño se fundamentó en los objetivos y preguntas del estudio, e incorporó criterios propuestos por Fernández López, 1998, pp.62-66-67).

En la segunda fase, se obtuvieron datos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos docentes, siguiendo una guía de preguntas temáticas relacionadas con los objetivos de la investigación (anexo 3) (Gianturco, 2005 citado en De Toscano, 2009, p. 55). Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual, en un ambiente cómodo para los participantes, y se guiaron por un protocolo flexible que permitió adaptar las preguntas a las experiencias particulares de cada docente (pp. 57-58). Esta técnica se centró en explorar las percepciones, decisiones pedagógicas y desafíos de los docentes en torno a la enseñanza gramatical. La intención inicial era que todas las entrevistas fueran grabadas en audio y transcritas de manera literal para su posterior análisis temático; sin embargo, uno de los docentes prefirió escribir sus respuestas.

Finalmente, en este proceso, los fragmentos de las entrevistas y las notas de observación se relacionaron sistemáticamente con las preguntas de investigación, mediante un proceso de codificación temática, orientado a identificar los enfoques teóricos predominantes entre los docentes, las estrategias didácticas que emplean y los principales desafíos que enfrentan en su práctica. A partir de esta codificación se establecieron categorías y temáticas para identificar patrones recurrentes y agrupar la información en temas analíticos. Esto permitió determinar los datos más relevantes y establecer criterios para su organización, con el fin de responder a las preguntas de investigación (Gianturco, 2005 citado en De Toscano, 2009, p. 60). En el siguiente apartado se detalla la información acerca de los informantes y las cuestiones éticas.

3.2 Informantes

La elección de los informantes constituyó un paso esencial para garantizar la riqueza de los datos recopilados. En este estudio participaron dos docentes de educación primaria que imparten clases de ELE. Su selección respondió a criterios tales como la experiencia en la enseñanza de ELE, formación en didáctica de la gramática, la posesión de la licencia de profesor y la disposición para participar activamente en el proceso de investigación. El contacto con los docentes se realizó inicialmente por vía telefónica y, una vez que aceptaron participar, se procedió a contactar al rector para su aprobación. Posteriormente, se envió a los profesores la carta de consentimiento por correo electrónico.

Originalmente se había previsto contar con cuatro docentes; sin embargo, dos de ellos decidieron no continuar en el estudio. Aun así, los dos participantes finalmente incluidos presentan perfiles diversos en términos de años de experiencia, formación académica y contextos educativos. Esta diversidad resultó valiosa, ya que permitió obtener perspectivas variadas sobre la enseñanza gramatical en ELE en los grados de 6º a 9º de primaria. Cabe recalcar que se observaron dos lecciones de 7º grado, una de 6º y una de 9º, debido a las limitaciones de tiempo con las que se contó para la realización del estudio. Asimismo, es importante mencionar que solo se observaron las clases y entrevistó a los docentes, aspecto que también fue explicado en la carta de consentimiento.

En cuanto a los aspectos éticos, los docentes fueron informados detalladamente sobre los objetivos y procedimientos del estudio mediante una carta de consentimiento (anexo 1). Se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de sus identidades, para lo cual se emplearon códigos en lugar de nombres propios. Igualmente, se les explicó que la información recopilada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y eliminada una vez concluido el estudio en conformidad con los principios éticos de la investigación. También se señaló que su participación era totalmente voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin necesidad de ofrecer una justificación. De este modo la investigación cumplió con los lineamientos éticos propuestos por Vetenskapsrådet (2017, pp. 26-27) asegurando el respeto a los principios de cumplimiento

de los requisitos de confidencialidad, información, uso y consentimiento de la información. Una vez obtenidos los consentimientos, se acordaron las fechas de visita para realizar las observaciones en el aula y las entrevistas. Los informantes quedarían de esta manera: docente A y docente B.

El docente A es de ascendencia latinoamericana con más de 10 años de experiencia en la enseñanza de español e inglés como lenguas extranjeras. Obtuvo la licencia oficial como docente de español en Suecia hace un año. Actualmente forma parte del profesorado de educación primaria, impartiendo clases en los grados 6º a 9º.

El docente B cuenta con 20 años de experiencia en la enseñanza de los idiomas francés y sueco en el nivel de educación primaria. Su interés por el idioma español lo llevó a estudiarlo desde hace 15 años. Actualmente, imparte clases de español y francés a estudiantes de los grados 6º a 9º.

3.3 Material

El corpus de análisis estuvo compuesto por el conjunto de datos obtenidos a través de las técnicas de recolección empleadas en el estudio, que incluyen tanto información verbal como observacional.

Entrevistas semiestructuradas: A cada docente se le realizaron entrevistas semiestructuradas de preguntas temáticas. Este enfoque semiestructurado se eligió para profundizar en las reflexiones de los docentes (De Toscano, 2009, pp. 49-59). Las entrevistas se transcribieron manualmente en un documento de Word cotejándose con los audios para escribir exactamente lo grabado. En el caso del docente que escribió sus respuestas, estas se incorporaron como parte del corpus.

Ficha de observación temática: Se llevaron a cabo dos observaciones de clase por docente en los grados 6º, 7º y 9º. Durante las observaciones, se tomaron notas en una plantilla (anexo 2) con encabezados correspondientes a las preguntas del estudio. Se explicó la generalidad de los aspectos observados y se indicó si ciertos aspectos eran más aplicables a determinados niveles. Al mismo tiempo, estas fichas complementaron las entrevistas y el análisis, aumentando la validez del estudio, ya que permitieron comparar datos.

4 Análisis y resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de dos entrevistas semiestructuradas y cuatro observaciones directas en el aula de ELE a dos docentes de una escuela sueca primaria. El análisis se llevó a cabo mediante una categorización temática deductiva, basada en las preguntas de investigación y en relación con la literatura de este estudio (Chaves, 2005, p. 115) con el fin de identificar patrones recurrentes en las prácticas y percepciones del profesorado sobre la enseñanza de la gramática. Además, de identificar los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana.

En primer lugar, se presentan los datos generales de los dos docentes entrevistados, seguido de una tabla de datos temática por categorías de las entrevistas y las observaciones. Las tablas se realizaron en Excel. En el anexo 4 se puede ver la tabla 3 Codificación por docente.

Tabla 1 Información general de los informantes

Número de informante	Código profesor	Licencia profesional	Años de experiencia	Institución de egreso
1	Docente A	sí	10	Universidad Linneo y Universidad de Karlstad
2	Docente B	sí	20	No proporcionada

Basado en Lerma (2011, p. 88)

En la tabla 1 se puede ver que los dos docentes cuentan con muchos años de experiencia en la enseñanza de lenguas modernas. Así también, se observa que los dos profesores cuentan con la licencia profesional.

Tabla 2 Categorización temática por docente

Categoría	Docente A	Docente B	Fuente
Estrategias gramaticales	Enfoque mixto	Inductivo/deductivo	Entrevistas / Observaciones
Adaptación por nivel	Mayor deducción en niveles bajos	Mayor inducción	Entrevista
Condiciones contextuales	Tiempo insuficiente, apoyo positivo, recursos adaptados	Tiempo suficiente, grupos idóneos	Entrevista
Planificación didáctica	Lecciones más creativas (lúdicas) y visuales	Desarrollar más proyectos	Entrevista
Opiniones metodológicas	Método inductivo	Método mixto	Entrevista/observaciones
Desafíos	Motivación	Gramática básica	Entrevista

Basado en Christoffersen & Johannessen (2012, pp. 115–120)

En la tabla 2, se presentan las categorías y subcategorías resultantes del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones directas en el aula de ELE diferenciadas por docente y por la fuente. Además, son los puntos más importantes que nos sirvieron para hacer el análisis de los resultados.

4.1 Estrategias para la introducción de contenidos gramaticales

Los datos obtenidos a partir de las observaciones y entrevistas, muestran que los docentes de ELE en educación primaria coinciden en la utilización de un enfoque de diversas estrategias para introducir contenidos gramaticales, combinando métodos deductivos e inductivos. Dichas estrategias integran elementos de la enseñanza tradicional, como la presentación explícita de reglas en el pizarrón, junto con prácticas de carácter inductivo que permiten al alumnado descubrir patrones lingüísticos por sí mismo. En este sentido, se observa una preferencia por el enfoque inductivo, especialmente a través del uso de ejemplos contextualizados.

Por ejemplo, en una ocasión el docente B escribió en el pizarrón la formación del “no” en español y en sueco, destacando la posición del adverbio en ambos idiomas (español y sueco). Durante esta explicación, el docente promovió la participación del alumnado y los llevó a reflexionar sobre el uso del “no”, guiándolos para que identificaran la regla a partir del ejemplo. Durante la entrevista, el mismo docente B mencionó que “Para introducir nuevos conceptos gramaticales suelo presentar situaciones y utilizar el método inductivo”.

Asimismo, en otra sesión con el mismo docente B utilizó un ejemplo sobre el tema de los diminutivos (sufijos) empleados en México, propios del lenguaje coloquial, y explicó en el pizarrón las terminaciones femeninas y masculinas, enfatizando sus diferencias y formulando preguntas al grupo para explorar las razones de dichas variaciones.

Por otro lado, el docente A en una de las sesiones, presentó el tiempo futuro mediante la escritura de la regla correspondiente en el pizarrón y desglosó cada uno de sus componentes (como mero recordatorio). Posteriormente, entregó un texto en el que los estudiantes debían subrayar todos los verbos en futuro que encontraran, para después corregir el ejercicio en conjunto, guiados por el docente.

A pesar de que en las observaciones se reflejó con mayor frecuencia el método deductivo, el docente A mencionó en la entrevista que también utiliza el método inductivo. Por ejemplo, recalcó el uso frecuente de apoyos visuales para enseñar vocabulario, la incorporación de temas interculturales mediante estrategias lúdicas (como tradiciones de países hispanohablantes) o la introducción de nuevos contenidos gramaticales. Sin embargo, la influencia del enfoque tradicional, centrado en la explicación de reglas, continúa siendo notable. Cabe señalar que solo se observaron dos sesiones, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados. A continuación, se presenta un ejemplo de lo comentado en la entrevista:

“Utilicé el método inductivo. Por ejemplo, cuando presenté los adjetivos al grupo de séptimo, les escribí frases con vocabulario que ya conocían, como *un perro blanco-unos perros blancos* y *una mesa azul-unas mesas azules*. Entonces, les pregunté el significado de la frase 1 y la frase 2, y les pedí que identificaran lo que había cambiado, para que los alumnos pudieran notar la diferencia y comparar ambas frases. Y de esta manera, puedan ir haciendo su propia regla. Entonces en una misma lección puedo utilizar varios métodos” (A).

Asimismo, se aprecia con frecuencia que el docente asume el rol de guía principal, lo cual se refleja tanto en la organización de la clase como en la centralidad de sus explicaciones. No obstante, en los niveles iniciales (sexto grado) se observaron clases altamente participativas, en las que los estudiantes interactuaban activamente mediante diversas actividades prácticas.

Recapitulando, tanto en las observaciones como en las entrevistas se evidencia el uso de situaciones contextualizadas como recurso didáctico, lo cual es coherente con el enfoque comunicativo de la enseñanza de ELE. Asimismo, la introducción inductiva de contenidos gramaticales mediante ejemplos concretos, que permite a los estudiantes descubrir patrones lingüísticos por sí mismos, se ajusta a esta perspectiva, ya que favorece la construcción del conocimiento. De este modo, la combinación de situaciones reales y el método inductivo constituye una estrategia pedagógica que integra la enseñanza comunicativa con la práctica en el aula. No obstante, los docentes detectan diferentes necesidades del alumnado, como se verá en el siguiente subapartado.

4.2 Adaptación metodológica según el nivel del alumnado

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, resulta pertinente analizar si los métodos empleados por los docentes varían en función del nivel del alumnado. En este sentido, este subapartado se centra en la adaptación metodológica según el grado escolar, con el fin de identificar posibles diferencias en la enseñanza de la gramática en niveles iniciales e intermedios.

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas, los resultados indican que ambos docentes utilizan métodos variados dependiendo del nivel lingüístico de los grupos. Por ejemplo, según lo mencionado por el docente A en la entrevista, “Si el alumno no tiene mucho conocimiento, utilizo un método deductivo”; no obstante, el mismo docente también señaló que utiliza imágenes especialmente si va a trabajar con el vocabulario”, pues según su experiencia los estudiantes lo valoran positivamente. Por ejemplo, en otra ocasión mencionó “Aunque, también para enseñar vocabulario utilizo imágenes. O cuando tenemos un tema especial, como por ejemplo el día de muertos, navidad, san Valentín etc., también utilizo imágenes (A)”.

Asimismo, en relación con la introducción de nuevos conceptos gramaticales, el docente A mencionó que “Utilizó el método inductivo, por ejemplo, para la presentación de adjetivos...”. Del mismo modo, el docente A, señala que:

“Puedo tener un grupo de 8º, sin embargo, si no tiene el nivel que debe, debo retroceder un poco y utilizar ejemplos o materiales más sencillos. Mis métodos no dependen del año escolar, sino más bien del tipo de grupo con el que me encuentro en ese momento y del tema que voy a enseñar” (A).

A diferencia del docente A, el docente B no proporcionó ejemplos concretos en la entrevista, sino que indicó de manera general que sus métodos de enseñanza varían en función del grupo y del nivel que presenta el alumnado, por ejemplo; mencionó que “Mis métodos dependen de los grupos y del nivel en el que se encuentran los alumnos” (B).

A continuación, se presentan los resultados de las observaciones correspondientes al docente B. Este utiliza con frecuencia el método inductivo, aunque también recurre a una combinación de enfoques deductivos e inductivos, puesto que considera que la gramática y la comunicación están estrechamente relacionadas. Asimismo, afirma que la enseñanza gramatical es fundamental para lograr una comunicación clara.

Durante la entrevista, el docente B mencionó la importancia de repasar expresiones fijas y de ampliar progresivamente el vocabulario. Asimismo, señaló que es esencial construir una base sólida que permita a los estudiantes desarrollar gradualmente nuevos conocimientos lingüísticos. En este sentido, emplea con frecuencia estrategias basadas en situaciones para introducir nuevos conceptos gramaticales. Un ejemplo, fue cuando presentó en el pizarrón una situación para ilustrar el uso de *no*, escribió ejemplos de contextos reales en español y preguntó simultáneamente si su funcionamiento variaba en comparación con el sueco. Y según lo expresado por el docente B en la entrevista, es importante repasar frases y añadir nuevas palabras, es como construir un edificio; hay que tener el fondo para desarrollar y añadir los otros componentes.

En términos generales, los docentes ajustan sus métodos de enseñanza en función de las características lingüísticas de los estudiantes. Por lo tanto, de estos aspectos depende el tipo de explicación gramatical que el profesor debe presentar (más guiada o más inductiva), así como la complejidad de las actividades y el uso de apoyos visuales. De

este modo, en los niveles iniciales se requieren explicaciones más explícitas, actividades guiadas y apoyos visuales, mientras que en los niveles intermedios se recomienda la inducción y el descubrimiento de las reglas.

Si bien los docentes ajustan sus métodos según el nivel de los alumnos, estas decisiones también están condicionadas por factores externos como el tiempo disponible, recursos didácticos y el apoyo institucional, aspectos que se analizarán en el siguiente apartado.

4.3 Condiciones contextuales para la enseñanza de la gramática en ELE

En este subapartado se analizaron a partir de las entrevistas las condiciones contextuales relacionadas con las circunstancias institucionales, especialmente la frecuencia semanal de las lecciones, su duración, el tiempo destinado a la planeación y la cantidad de estudiantes en cada grupo. Además, se consideraron los recursos didácticos para el logro de los objetivos de la enseñanza gramatical en ELE.

Por una parte, ambos docentes consideran que la falta de tiempo para la planeación de las lecciones limita la posibilidad de trabajar la gramática de forma más comunicativa. Por ejemplo, el docente A mencionó en la entrevista que la duración de las lecciones es adecuada, ya que se trata de un tiempo razonable en el que el alumnado se mantiene atento. “Yo considero que es suficiente (lagom) [...], más tiempo sería para el alumnado aburrido y perderían la concentración” (A). En cuanto a la frecuencia de las clases, el docente A mencionó “tenemos las clases tres veces por semana, lo que lo hace frecuente”. Sin embargo, el docente A enfatizó que el tiempo dedicado a cubrir los capítulos del curso en el periodo escolar no es suficiente. Por ejemplo, señaló que “...uno, como maestro, no alcanza a cubrir todos los capítulos que vienen en el libro [...], con tres semanas más se lograría terminar...”. Al respecto, el docente A recalcó “...lo más importante es que aprendan lo que vemos en el temario [...], que aprendan el idioma, más que meter los temas a la fuerza” (A). Asimismo, el docente A mencionó que siente un apoyo positivo de sus colegas y de la rectora de la institución.

Asimismo, en cuanto a los recursos didácticos, el docente A mencionó que estos varían de escuela a escuela. Por ejemplo, señaló que “...siempre he tenido la suerte de tener libros para mis alumnos...” (A). Sin embargo, también comentó que “En una escuela que me tocó trabajar teníamos libros con veinte años de antigüedad [...], sin portadas, parchados, con hojas faltantes...”. Por ello añadió lo siguiente:

“Los maestros sufrimos con la falta de este apoyo y de material; sin embargo, los que más sufren son los alumnos, porque, al final, son ellos quienes no pueden tener libros actualizados para su aprendizaje, lo que lo hace más difícil...” (A)

Para terminar, el docente A enfatiza que:

“Para alcanzar los recursos de la enseñanza uno puede tomar la decisión de utilizar recursos de donde uno lo crea conveniente, puedo encontrar material en línea, de otras escuelas, de otras clases. Uno como maestro tiene la libertad y flexibilidad de buscar y crear sus propios recursos, de utilizar lo que más se adapte a la enseñanza.” (A).

Por otra parte, el docente B destacó que, en el pasado, solía tener grupos numerosos. Por ejemplo, comentó: “Solía tener grupos de hasta 35 alumnos” Sin embargo, en la actualidad mencionó que “Las condiciones son, por el momento adecuadas [...], el tamaño de mi grupo es perfecto, tengo tiempo para hablar” (B). El docente B, dio

respuestas muy concretas y no comentó todos los puntos de la pregunta, es por eso que se tiene muy poca información.

Por otro lado, en las observaciones que se realizaron con el docente B se constató que el grupo que atendía en este periodo estaba compuesto por 14 estudiantes, lo cual coincide con lo dicho en la entrevista. Asimismo, se observó una buena planeación y dominación del tema a enseñar. Lo que dejó ver a un grupo motivado y participativo, aunque se tuvo en cuenta que este grupo es de grado 6º y en este nivel están muy entusiasmados y motivados.

En síntesis, las condiciones contextuales para la enseñanza de la gramática son en general favorables. La frecuencia y duración de las clases permiten continuidad y atención del alumnado, aunque el tiempo para la planeación didáctica resulta insuficiente para preparar clases más dinámicas y cubrir todo el temario. Aun así, el docente prioriza que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Los recursos didácticos varían según la escuela, pero el sistema es flexible y permite adaptarlos. Por su parte, el docente B destacó que actualmente sus grupos son pequeños y participativos, en contraste con experiencias previas con grupos numerosos, donde la planificación y el manejo del tiempo eran más complicados. Estos hallazgos sirven de base para analizar, en el siguiente apartado los factores externos, planeación docente y adaptación metodológica en la enseñanza de ELE.

4.4 Planificación didáctica

A partir del análisis de las condiciones contextuales en las que se desarrolla la enseñanza de la gramática, en este subapartado se abordan cuáles serían las condiciones ideales para que los docentes planifiquen sus lecciones, con el fin de alcanzar los objetivos del currículo escolar. A continuación, se ejemplifica lo comentado por el docente A.

En primer lugar, se presentan los datos correspondientes al docente A, quien explica que, si tuviera la posibilidad de modificar sus prácticas metodológicas al tener un incremento de tiempo para planificar mejor sus clases, las prepararía de una forma más creativa, visual y lúdica. Por ejemplo, el docente A hace hincapié en que:

“... a veces preparo mis clases y me gustaría hacerlas más visuales [...], pero el tiempo es una variante que va en contra de nosotros, muchas veces me enfoco a lo primero que encuentro o a lo que ya tengo, por falta de tiempo” (A).

Sin embargo, el docente A también subraya que “Hacer la planeación de todos los temas requiere demasiado tiempo” aunque recalca que, si dispusiera de más tiempo de planificación, “...podría hacer actividades más lúdicas”. Aun así, el docente afirma que se las arregla muy bien para alcanzar los objetivos con el tiempo disponible.

En segundo lugar, se analizan los datos del docente B, quien mencionó que la situación ideal sería que “Podría hacer más proyectos con los alumnos para que desarrollen sus conocimientos en español” (B).

En conclusión, ambos docentes coinciden en que la posibilidad de modificar sus prácticas depende del factor tiempo. Por lo tanto, si tuvieran más tiempo, ampliarían sus métodos de enseñanza. En este sentido, manifiestan su interés por diseñar actividades más comunicativas. El docente B expresa que, con más tiempo de preparación, integraría la gramática en mayor medida en proyectos y tareas comunicativas, lo que revela una actitud positiva hacia la flexibilidad metodológica, aunque condicionada por factores externos. A partir de lo anterior, el siguiente apartado aborda las opiniones de los

docentes sobre los métodos inductivo y deductivo en la enseñanza de la gramática en ELE.

4.5 Opiniones sobre los métodos inductivo y deductivo

En este subapartado se presentan las opiniones de los docentes respecto a los métodos inductivo y deductivo en la enseñanza de la gramática en ELE. Se analiza como perciben la efectividad de cada enfoque y de qué manera los aplican en sus clases, considerando las condiciones contextuales y la planificación docente previamente descritas. Para empezar, se analizará al docente A, quien en la entrevista destacó que “Prefiero el método inductivo porque se me hace más natural y es así como aprendemos un idioma”; no obstante, también adapta sus estrategias didácticas según el nivel del grupo. Con alumnos que tienen un dominio muy limitado del español, trabaja principalmente de manera deductiva: primero expone las reglas y luego los estudiantes las practican. Asimismo, suele descomponer los conceptos en partes pequeñas y ofrecer explicaciones detalladas.

Además, durante las observaciones en una clase de 6º grado sobre el tema de la “familia”, el docente dibujó un árbol en la pizarra y se situó en el centro, colocando a sus familiares más cercanos en las distintas ramas. Dedicó, por ejemplo, bastante tiempo a aclarar el uso de “abuela” y “abuelo”, cómo la terminación marca el género y cómo abuela se utiliza tanto para “mormor” y “morfar” y abuelo para “farmor” y “farfar”. Con ese mismo nivel de detalle cubrió el resto del vocabulario básico relacionado con la familia.

En donde el docente A mencionó lo siguiente:

“Como, por ejemplo, ayer utilizamos un texto donde hablamos sobre el futuro. Ya tenían conocimiento previo de cómo se forma el futuro, entonces les escribí la regla en el pizarrón para que lo recordaran y les dije que subrayaran donde encuentren expresiones u oraciones que expresan actividades que se van a realizar en el futuro” (A).

Por lo tanto, se aprecia que los métodos de A se basan en enfoques mixtos que se adaptan a las necesidades del alumnado. A continuación, se describen las dos clases observadas del docente A.

Sesión de 6º grado (tema: la familia):

Al iniciar la clase el docente comenzó con una explicación sobre los términos en español para los distintos familiares (en español y en sueco). Después, los alumnos leyeron un texto que trataba sobre diferentes familias, y posteriormente elaboraron su propio árbol genealógico y escribieron un texto describiendo a sus familiares. A continuación, escucharon un diálogo entre dos personas hablando de sus familias y respondieron los ejercicios correspondientes a la unidad sobre la información escuchada. Finalmente, en conjunto corrigieron las respuestas y el docente explicó los aciertos y errores. Durante esta actividad el alumnado se mostró activo y motivado.

Sesión de 9º grado (tema: el futuro):

Cuando comenzó la clase el docente A explicó la teoría sobre cómo construir oraciones que hacen referencia al futuro; esta explicación duró aproximadamente cinco minutos. Después, distribuyó un texto sobre contacto por el mundo, el cual los estudiantes leyeron durante unos diez minutos para subrayar todas las oraciones que expresaban el futuro. A continuación, los estudiantes compartieron las oraciones identificadas y explicaron qué elementos gramaticales indicaban el valor del futuro. Por último, recibieron un nuevo

texto con espacios para rellenar, en los cuales debían completar con formas adecuadas referidas al futuro.

A continuación, se procede a analizar al docente B, quien subrayó en la entrevista “Utilizo la combinación” de los métodos deductivo e inductivo, y recalcó que esta combinación “Tiene que ver con la relación entre la gramática y la comunicación”. Asimismo, el docente B aclaró que aprender la gramática es importante para “...tener una comunicación clara”. Ahora se describe las sesiones observadas del docente B en donde se puede apreciar el método didáctico usado:

Sesión de 7º grado (tema: conjugación de adjetivos)

Durante las observaciones de sus dos lecciones con el grupo de 7º grado, pude constatar que sus clases se centraban principalmente en el método inductivo. El docente adoptó un rol de guía, proporcionando ejemplos concretos (oraciones con adjetivos o situaciones contextualizadas) con el propósito de que el alumnado identificara patrones y construyera su propia definición a partir de ellos. Además, el docente B puso especial énfasis en el aprendizaje del vocabulario y en la comparación de oraciones en español y sueco, de manera que los estudiantes pudieran identificar el adjetivo y el sustantivo, su posición en la frase, así como su conjugación. Esto resultó pertinente, dado que la lección trataba sobre el aprendizaje de adjetivos. En la segunda sesión, la clase fue una continuación del mismo tema. Se había planeado realizar un ejercicio escrito, sin embargo; por falta de tiempo no se llevó a cabo.

También se observó que el docente utilizó el inglés en determinados momentos para explicar vocabulario. En general, los alumnos se mostraron participativos y motivados, aunque fue necesario pedir a algunos alumnos que moderaran el volumen de su voz en varias ocasiones.

A pesar de estas diferencias metodológicas, ambos docentes coinciden en varios aspectos. Primero, reconocen la importancia de la gramática como herramienta para lograr una comunicación clara lo que indica una visión funcional de la enseñanza gramatical. En segundo lugar, ambos emplean materiales contextualizados (textos, situaciones, ejemplos reales), aunque lo hacen con finalidades diferentes: el docente A para apoyar la explicación de reglas y el docente B para promover la reflexión y la identificación inductiva de patrones. Finalmente, tanto el docente A como el docente B dan un lugar central al vocabulario, coincidiendo en que este constituye un componente esencial para que el alumnado pueda aplicar la gramática en contextos comunicativos reales.

No obstante, la aplicación de estos métodos no está exenta de dificultades, ya que depende de diversas condiciones contextuales y decisiones pedagógicas. En este sentido, el siguiente subapartado se centra en los principales desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la gramática en ELE.

4.6 Desafíos en la enseñanza de la gramática en ELE

La enseñanza de la gramática en ELE presenta una serie de desafíos que inciden en la planificación, la metodología y la práctica docente. En este apartado, se analizó a partir de las entrevistas y de las observaciones los desafíos que enfrentan los docentes en la práctica. Los cuales se dividieron en dos categorías: desafíos prácticos y desafíos relacionados con la situación docente.

En primer lugar, se analizaron los desafíos vinculados con las condiciones prácticas del proceso de enseñanza, entre los cuales destacan la:

- La desmotivación del alumnado.
- La disponibilidad del tiempo de planeación.
- Los cambios frecuentes de profesorado.

Estos desafíos afectan negativamente la continuidad del aprendizaje y son enfrentados constantemente por los docentes, ya que inciden directamente en el ritmo y la calidad del aprendizaje. Durante la entrevista el docente A indicó que uno de sus principales desafíos es la desmotivación de los estudiantes para aprender un nuevo idioma, la cual se vuelve más evidente a medida que los aprendientes crecen, debido a factores propios de la adolescencia. Por ejemplo, el docente A comentó que:

“Los alumnos de sexto grado son los más interesados y los más motivados en aprender. Los niños de séptimo empiezan a desmotivarse, creo que es cuando ya empiezan a darse cuenta de que aprender un idioma es algo de mucha constancia y nada fácil” (A).

Además, el docente A recalcó que, conforme el alumnado se va dando cuenta de que aprender un idioma requiere un esfuerzo considerable, algunos prefieren abandonar la asignatura, por ejemplo, señaló que “Cuando el alumno se da cuenta que tiene que hacer un esfuerzo para el aprendizaje de un idioma, se retira” (A).

Otro de los desafíos mencionados es el tiempo dedicado a la planeación didáctica y la dificultad para cubrir el temario, aspecto que se detalla en el subapartado 4.4 *Planificación didáctica*, y que constituye uno de los principales retos para la práctica docente. Asimismo, otro desafío al que los docentes se enfrentan es al cambio frecuente de profesorado. Esta falta de continuidad pedagógica da lugar a ritmos de aprendizaje desiguales, a enfoques metodológicos inconsistentes, ya que cada docente prioriza aspectos distintos (más gramática o más comunicación). En consecuencia, se amplía la heterogeneidad del grupo, lo que se manifiesta en diferencias en la competencia lingüística entre los estudiantes.

Por otro lado, el docente B mencionó que uno de los desafíos a los que se enfrenta es que los alumnos “No tienen los conocimientos en cuanto a la gramática básica del idioma sueco...” (B). En este caso, se observa también una falta de continuidad pedagógica, pero referida al idioma que el alumno debería de dominar, dado que es su lengua de uso diario. No obstante, el docente subraya que, para este tipo de grupos o estudiantes, utiliza un método inductivo.

En segundo lugar, se analizarán los desafíos relacionados con la situación docente, es decir, aquellos asociados a las condiciones pedagógicas de la enseñanza, tales como:

- La dificultad para promover un aprendizaje profundo.
- La presencia de estudiantes que se han rezagado lingüísticamente respecto del grupo.
- Alumnos que asisten sin el material necesario para participar adecuadamente en la clase.
- Ruido generado por el alumno en clase.

Referente a los desafíos relacionados con la situación pedagógica, el docente A señaló que uno de los desafíos a los que se enfrentan es que los alumnos suelen aprender el vocabulario de manera superficial. Según lo que menciona el docente A:

“El alumno frecuentemente suele aprenderse las palabras un día antes o unas horas antes de un *glosförhör* (prueba de vocabulario); entonces, cuando se les pide que realicen una

actividad usando las palabras aprendidas, se les olvidan, porque no hacen un aprendizaje profundo” (A).

La presencia de estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística dentro de un mismo grupo constituye un desafío pedagógico, que suele derivarse de la falta de continuidad pedagógica, derivada de los cambios frecuentes en la plantilla docente. El docente A explicó que esta heterogeneidad lingüística representa un reto significativo; por ejemplo, señaló que, al incorporarse a la escuela en la que actualmente trabaja, se encontró con un grupo fusionado de 7º grado, que anteriormente había estado dividido debido a su elevado número de estudiantes. Posteriormente, cuando el docente A tomó el grupo (nuevamente fusionado) bajo su responsabilidad, se enfrentó a estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística, lo que representó y sigue representando un desafío en el proceso de nivelación. Además, este apoyo más personalizado, como se observó en una de las sesiones, implica dedicar más tiempo a ciertos estudiantes lo que reduce el tiempo disponible para los demás. A modo de ejemplo, en la entrevista el docente A mencionó lo siguiente:

“...era un grupo que se había unido y habían tenido dos maestras diferentes, traían niveles diferentes, fue un reto muy grande poder trabajar con muchos alumnos y con niveles diferentes. Hasta el día de hoy he seguido tratando de nivelar el grupo” (A).

También, durante la observación de la sesión del grupo de 9º de primaria, se constató que el docente utilizó un libro correspondiente al nivel de 8º, lo que refleja un desfase curricular. Esta situación se comentó con el docente, quien explicó que el grupo había cambiado de profesor cada semestre, hecho que explicaba el retraso en su progreso académico.

Asimismo, otro de los desafíos que mencionó el docente A durante la observación fue que algunos alumnos llegaban a clase sin los materiales necesarios para trabajar, como sus libros, lápices o su Chromebook. La docente comentó que este tipo de situaciones representa un reto recurrente, ya que, a pesar de que se les recuerda constantemente a los alumnos, siempre hay alguien que lo olvida. No obstante, señaló que para estos casos siempre tiene un plan B, como, por ejemplo, explicó que, si van a trabajar con el libro de ejercicios, suele sacar un par de copias para que esos alumnos no se queden sin participar en la actividad. Así como también cuenta con material extra como lápices y borradores.

Por otro lado, durante una de las sesiones con el docente B, se observó que una parte del tiempo de clase se dedicaba a generar un clima adecuado de trabajo, especialmente a reducir el nivel de ruido en el aula para favorecer la concentración del alumnado. Este esfuerzo constante restaba tiempo a la enseñanza directa de los contenidos gramaticales y de vocabulario.

En síntesis, el análisis de los datos permitió identificar diversos factores contextuales, pedagógicos y metodológicos que influyen en la enseñanza de la gramática en ELE. Entre ellos destacan las condiciones institucionales, la planificación didáctica, la continuidad pedagógica y los desafíos derivados de la heterogeneidad del alumnado. Asimismo, se evidenciaron distintas estrategias docentes para afrontar estas condiciones en el aula. Estos resultados constituyen la base para el siguiente apartado, en el que se discutirán los hallazgos en relación con el marco teórico y de estudios previos.

5 Discusión

El presente apartado tiene como objetivo discutir los principales hallazgos derivados del análisis en relación con las preguntas de investigación, así como contrastarlos con los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la gramática en ELE. A partir del análisis de las entrevistas y las observaciones de aula, se evidencian tendencias claras en los enfoques metodológicos empleados por los docentes, las estrategias didácticas que implementan y los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana.

En relación con la primera pregunta de investigación, ¿Qué enfoques teóricos de enseñanza gramatical predominan entre los docentes de ELE en educación primaria?, los resultados muestran que los docentes A y B tienden a adoptar un enfoque metodológico ecléctico, combinando estrategias de carácter inductivo y deductivo según el nivel del alumnado, las características del grupo y las condiciones contextuales. Esta práctica concuerda con los principios del enfoque comunicativo y lo establecido en el Lgr 22 (Skolverket, 2022, p. 65), donde la gramática se concibe como un recurso funcional para la comprensión y la expresión lingüística, y no como un conjunto de reglas aisladas. Asimismo, los hallazgos reflejan la importancia de integrar la gramática dentro de actividades contextualizadas, en coherencia con los planteamientos de Canale y Swain (1980; citado en COND, 2022, p. 27) sobre la competencia comunicativa y así como con el MCER (Consejo de Europa, 2022, p. 110), que concibe la gramática como una herramienta para la comunicación efectiva. Esta combinación metodológica también refleja la distinción señalada por Tornberg (2015) entre competencia lingüística (entendida como el conocimiento interno del idioma) y actuación lingüística (el uso real de la lengua). En este sentido, los docentes buscan un equilibrio entre ambos niveles, adaptando el grado de explicitación gramatical cuando consideran que el alumnado carece de los conocimientos necesarios para un aprendizaje inductivo autónomo, así como teniendo en cuenta la limitada exposición de los estudiantes al idioma, tal como lo señala Palmero (2021, pp. 63-64).

Desde esta perspectiva, los resultados también concuerdan con el enfoque nocio-funcional, fundamentado en las teorías de la competencia comunicativa y la gramática funcional (Hymes, 1971; Halliday, 1973; citado en Ellis, 2005, p. 10). Las observaciones de aula muestran que la gramática suele presentarse a partir de textos, situaciones comunicativas y ejemplos contextualizados, lo que coincide con la propuesta de organizar la enseñanza en torno a nociones y funciones comunicativas (Van Ek, 1976; citado en Ellis, 2005, p. 10). Este enfoque permite integrar la gramática de forma significativa y contextualizada, favoreciendo un aprendizaje más cercano a los procesos naturales de la adquisición de la lengua, tal como señalan Richards y Rogers (Ellis, 2005, p. 10)

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, ¿Qué estrategias didácticas emplean los docentes de ELE para enseñar contenidos gramaticales a sus alumnos?, el análisis de los datos permite identificar un uso frecuente, por parte de los docentes, de actividades que combinan la comprensión lectora, la producción escrita y ejercicios de aplicación contextualizada, lo que refleja los principios del enfoque de enseñanza de lenguas por tareas (TBLT), descrito por Ellis (2005, p. 11). Estas prácticas permiten que los estudiantes construyan conocimiento gramatical implícito a través de la interacción con el idioma y del uso de estructuras en contextos reales, tal como se recomienda en la literatura sobre adquisición de lengua (Estal, 2004; citado en Contreras, 2015, p. 178). No obstante, el estudio muestra que la implementación plena de este enfoque se ve limitada por factores externos, como la falta de tiempo para la planificación didáctica, la presión por cubrir el temario y la heterogeneidad del alumnado. Esta situación confirma lo señalado por Aronsson (2023, pp.2-5), así como por Ellis (2005) y Littlewood (2018),

quienes subrayan la necesidad de equilibrar el enfoque comunicativo con un trabajo explícito sobre la forma lingüística para garantizar la precisión gramatical.

Respecto a la tercera pregunta de investigación, ¿Qué desafíos y dificultades enfrentan los docentes de educación primaria en la presentación y enseñanza de la gramática en ELE?, la información analizada muestra que los desafíos identificados por los docentes coinciden en gran medida con los descritos en estudios previos realizados en el contexto sueco por Österberg (2021), Cascales (2025) y Nylén (2014).

Österberg evidencia diversas dificultades que enfrentan los docentes de español en Suecia. Entre ellas destacan la falta de continuidad pedagógica y la escasez de tiempo para la planificación, las cuales emergen como problemáticas recurrentes. En el presente estudio, estas dificultades se relacionan con los cambios frecuentes en la plantilla docente, lo que estaría motivado por dificultades organizativas ajenas al control de las y los docentes. Asimismo, la excesiva carga laboral que afecta a muchos docentes, contribuiría con una barrera significativa para el profesorado, lo que coincide con los resultados de este estudio en relación con la limitada disponibilidad de tiempo para la planificación, mencionada por el docente A (Österberg, 2021, p. 12).

En cuanto a los datos vinculados con la heterogeneidad del alumnado y la desmotivación, los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de Cascales (2025, p. 20), quien identifica estos factores como condicionantes claves en la capacidad del docente para atender adecuadamente la diversidad del alumnado. Esta afirmación coincide con lo expresado por el docente A, quien explicó que uno de sus principales desafíos es la desmotivación del alumnado. Del mismo modo, la amplia heterogeneidad del alumnado coincide con lo mencionado por ambos docentes participantes. Estos desafíos constituyen algunos de los principales retos a los que se enfrentan los docentes de lenguas extranjeras.

Asimismo, otro de los desafíos observados es que en los planes de estudios de lenguas modernas no se otorga suficiente importancia a la competencia gramatical. Sin embargo, tanto los documentos normativos sueco como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) señalan que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, interactúan tres competencias fundamentales: la competencia lingüística, sociolingüística y la pragmática (Nylén, 2014, p. 43).

En este sentido, los docentes enfrentan el reto de integrar la gramática en un contexto comunicativo, tal como lo señala Nylén, especialmente debido a las limitaciones de tiempo para la planificación didáctica. Esta situación coincide con lo expresado por los docentes, quienes señalan que el tiempo de planificación constituye uno de los principales desafíos para elaborar propuestas más prácticas y variadas que integren las tres competencias establecidas en los documentos normativos.

Cabe señalar que estos resultados deben interpretarse con cautela. Una de las limitaciones de este estudio es el tamaño reducido de la muestra, centrado únicamente en dos docentes de ELE, lo que impide generalizar los hallazgos a todas las escuelas en Suecia. Asimismo, la investigación se enfoca exclusivamente en la perspectiva docente y no incorpora la experiencia de los estudiantes, lo que limita la evaluación directa del impacto de estas estrategias en el aprendizaje gramatical. Por último, las observaciones se realizaron en un periodo temporal acotado, lo cual podría variar a lo largo de un curso escolar. Estas limitaciones reflejan la necesidad de futuros estudios más amplios y longitudinales que integren múltiples voces y contextos para comprender de manera más completa la enseñanza de la gramática en ELE.

En conclusión, se pone de manifiesto que la enseñanza de la gramática en ELE en educación primaria se sitúa en una tensión constante entre los ideales teóricos del enfoque comunicativo y las condiciones reales de la práctica docente. Esta tensión subraya la necesidad de fortalecer la formación didáctica del profesorado y de mejorar las condiciones institucionales para favorecer una integración coherente y efectiva de la gramática dentro de una enseñanza comunicativa, tal como lo proponen los marcos normativos y teóricos que sustentan este estudio.

6 Conclusiones

En este estudio se observa que la enseñanza de la gramática en ELE en educación primaria en Suecia se caracteriza por ser adaptativa, en la que los docentes combinan enfoques deductivos e inductivos y ajustan sus estrategias en función del nivel, las características del grupo y las necesidades del alumnado. Esta flexibilidad metodológica permite integrar la gramática en actividades comunicativas y contextualizadas, de manera que los estudiantes desarrollen tanto la competencia gramatical como la competencia comunicativa, tal como promueven el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan de estudios sueco.

Asimismo, la investigación evidencia que la práctica docente está condicionada por factores institucionales y organizativos, como la falta de continuidad pedagógica, la heterogeneidad del alumnado, el tiempo limitado para la planificación didáctica y la desmotivación en los cursos superiores. Estos desafíos influyen directamente en las decisiones metodológicas del profesorado y explican la necesidad de ajustar constantemente las estrategias de enseñanza para equilibrar el trabajo sobre la forma y el significado.

No obstante, los resultados de este estudio deben interpretarse considerando ciertas limitaciones. En primer lugar, el análisis se basa en un número reducido de docentes y en observaciones realizadas en un periodo temporal ajustado, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Además, la investigación se centra exclusivamente en la perspectiva del profesorado, sin incorporar las opiniones del alumnado ni medir de manera directa el impacto de las prácticas observadas en el aprendizaje gramatical del estudiante.

En conclusión, la enseñanza de la gramática en ELE en primaria requiere un enfoque equilibrado que combine fundamentos teóricos sólidos con respuestas pedagógicas ajustadas a la realidad del aula. Los hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la formación didáctica del profesorado y de mejorar las condiciones estructurales de la enseñanza de lenguas modernas, con el fin de favorecer prácticas coherentes, significativas y sostenibles con el contexto educativo sueco. Asimismo, este estudio abre la posibilidad de futuras investigaciones que amplíen la muestra, incorporen la perspectiva del alumnado y analicen de forma prolongada el impacto de diferentes enfoques gramaticales en el aprendizaje de ELE.

7 Bibliografía

- Aronsson, B. (2023). *Language learning activities in the Spanish L2 classroom related to a task-based framework: What types are the most commonly occurring according to Swedish learners?* *Language Teaching Research*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/13621688221144282>
- Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán, 112–120.
- COND, M. A. T. S. (2002). CANALE, MICHAEL, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1 (1980) p. *Applied Linguistics*, 1(1).
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cascales Cascales, A. (2025). *Adaptaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la escuela secundaria en Suecia: Un estudio cualitativo sobre los tipos de adaptaciones y desafíos*. urn:nbn:se:lnu:diva-134849
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17787>
- Contreras, J. M. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (5), 171-195.
- Chaves, C. R. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
<https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- De Toscano, G. T. (2009). *La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación* (pp. 45–73).
https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes*.
- Fernández López, M. del C. (1998). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases*. REALE.
- Francia, G. (2017). *Posibilidades y desafíos para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar nórdico: El caso de Suecia*. *Revista RedELE* (Especial, enero 2017), 1–22. urn:nbn:se:mdh:diva-36539
- García González, D. (2024). El uso del input comprensible en la clase de inglés: una revisión crítica. URL <http://hdl.handle.net/10259/9359>

- Garrido, K. (2021). Enseñanza tradicional o comunicativa en Suecia: Un estudio sobre la coherencia entre la enseñanza de la gramática y el currículo de idiomas modernos sueco.
- Honrubia, J. L. C. (1994). *Gramática y segundas lenguas*. *Revista española de lingüística aplicada*, (10), 69–90.
- Jersild, A. T., & Meigs, M. F. (1939). Chapter V: Direct observation as a research method. *Review of Educational Research*, 9(5), 472–482.
- LERMA GRIJALVA, J. R. (2011). Diagnóstico de comunicación educativa: padres de familia-docentes de la escuela Primaria Profesor Humberto Villela Lugo.
- Martín Sánchez, M. Á. (2008). *El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Oigia*. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (3), 29–41.
<https://hdl.handle.net/10662/20993>
- Nylén, A. (2014). *Grammatikens roll i spanskundervisningen—så tycker lärarna*. *Lingua*, 3, 43.
https://www.spraklararna.se/wp-content/uploads/2015/07/Grammatikens_roll_Lingua_1403.pdf
- Österberg, R. (2021). *Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) en Suecia*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 1–15.
- Palmero Suárez, S. (2021). La enseñanza del componente gramatical: El método deductivo e inductivo. URL <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23240>
- Rakhmatova, M. S., & Kh, V. Z. (2022). *Inductive and deductive approaches in teaching grammar*. *View of Inductive and Deductive Approaches in Teaching Grammar*.
- Skolverket. (2021). *Språkval i mellanstadiet: En utredning av att 48 timmar i språkval är förlagda till mellanstadiet i den stadieindelade timplanen* (Diarienummer: 2020:236). Skolverket. www.skolverket.se/publikationer
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Rapport No. 1:2017). Vetenskapsrådet.

Anexo 1 Samtycke till deltagande

Samtycke till deltagande

Grammatikundervisning i spanska som främmande språk i grundskolan: didaktisk tillämpning och utmaningar för lärare.

Mitt namn är Patricia Eriksson och jag studerar till spansklärare vid Linnéuniversitetet. Under höstterminen 2025 skriver jag min kandidatsuppsats inom kursen spanska III. Syftet med denna studie är att samla in information om grammatikundervisningen i klassrummet och de utmaningar som detta innebär för läraren.

Material till studien kommer samlas in genom klassrumsobservationer samt efterföljande intervju till läraren baserad på en frågeguide. Intervjuerna kommer att spelas in genom ett ljudupptagningsprogram. Elevernas agerande eller prestationer kommer inte att dokumenteras och ingen känslig information om eleverna eller lärare kommer att samlas in. Inspelningen kommer att förvaras på ett säkert sätt och endast användas för mig för att analysera materialet i samband med uppsatsen. Därefter kommer de att raderas.

Ditt deltagande är helt frivilligt och anonym.

Du kan när som helst avbryta din medverkan utan att ange någon anledning. All information som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt. Du kommer självklart att vara anonym i uppsatsen, inga namn eller identifierbara uppgifter kommer att förekomma i den färdiga studien.

Studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för utbildningsvetenskaplig forskning.

Samtycke

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att min undervisning observeras samt till att delta i en intervju.

Namnförtydligande: _____

Underskrift: _____

Ort och datum: _____

Kontaktuppgifter:

Patricia Eriksson: pe222ub@student.lnu.se

Om du önskar komma i kontakt med universitetet nås min handledare, Leticia Gómez, på mail: leticia.gomez@lnu.se

Anexo 2 Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN

La enseñanza de la gramática en ELE en educación primaria: Aplicación didáctica y desafíos del profesorado

Datos generales
Fecha: _____
Clave del docente: _____
Centro escolar: _____
Nivel: _____ Curso: _____
Número de alumnos: _____
Duración de la clase: _____
Tema gramatical abordado: _____

1. Enfoque metodológico de la enseñanza gramatical		
Criterios	Observación	Comentarios
Se utiliza un enfoque deductivo (explicación + práctica)	Sí / No	
Se utiliza un enfoque inductivo (descubrimiento guiado)	Sí / No	
La gramática se enseña de forma aislada	Sí / No	
La gramática se integra con actividades comunicativas	Sí / No	
Se fomenta la reflexión gramatical en los niños	Sí / No	

2. Estrategias y actividades utilizadas		
Criterios	Observación	Comentarios
Uso de juegos o dinámicas lúdicas	Sí / No	
Uso de fichas o ejercicios escritos (enfoque tradicional y estructurado)	Sí / No	
Uso de imágenes o materiales visuales	Sí / No	
Uso de canciones o vídeos	Sí / No	
Actividades orales o dramatizaciones	Sí / No	

4. Intervención del docente		
Criterios	Observación	Comentarios
Explicaciones claras y adecuadas al nivel	Sí / No	
Corrección de errores (¿cómo se realiza?)	Inmediata: Diferida: Guía: Entre compañeros:	
Adaptación a las necesidades del grupo (enseñanza, actividades y recursos)	Sí / No	
Fomenta un ambiente participativo	Sí / No	

5. Dificultades observadas		
Criterios	Observación	Comentarios
Problemas de comprensión por parte del alumnado. Lectura: Gramática: Instrucciones:	Sí / No	
Dificultades del docente para explicar el contenido. Claridad: Nivel: Recursos: Manejo del grupo:	Sí / No	
Limitaciones de tiempo o materiales	Sí / No	
Distracción o falta de motivación del alumnado	Sí / No	
Se domino el tema (entendieron, practicaron y aplicaron)	Sí / No	
Planeación de la clase (objetivos, contenido, actividades, recursos y materiales, metodología, evaluación)	Sí / No	

Anexo 3 Entrevista al profesor

Entrevista al profesor

Código del informante:

- 1. Preguntas personales acerca del profesor**
 - ¿Cuántos años de experiencia tienes como profesor de ELE?
 - ¿Tienes formación en enseñanza de gramática o lingüística aplicada?
 - ¿Qué te llamo la atención para trabajar como profesor de ELE?
 - ¿Enseñas alguna otra materia de idioma moderno?
- 2. ¿Cómo sueles introducir nuevos conceptos gramaticales (estrategia)? ¿Qué métodos utilizas (inductivo, deductivo, lúdico, visual, etc.)? ¿Puedes dar ejemplos?**
- 3. ¿Varían los métodos (forma de enseñar) que utilizas según el nivel (grado/año escolar) en el que se encuentren los alumnos?**
- 4. ¿Cómo ves las condiciones (tiempo, apoyo, recursos económicos, etc.) para alcanzar los objetivos que deseas lograr en la enseñanza de la gramática?**
- 5. Si tuvieras las condiciones perfectas (situación ideal), por ejemplo, más tiempo de planificación o para realizar las actividades, ¿cambiarías algo en tus métodos?**
- 6. ¿Qué opinas sobre el uso de métodos deductivos, en los que explicas las reglas gramaticales para que los alumnos luego las practiquen, frente a métodos inductivos, en los que los alumnos comienzan con ejercicios que los llevan a descubrir las reglas por sí mismos? Tanto en la práctica como en la teoría.**
- 7. ¿Cuáles son los mayores desafíos a la hora de enseñar gramática (proceso) a los alumnos? (comprensión de reglas, memorización o aplicación, motivación y participación, diferencias de nivel, limitaciones de tiempo, errores recurrentes, etc.).**
- 8. ¿Quieres añadir algo más que consideres relevante o que pueda contribuir a este estudio?**

Anexo 4 Tabla de codificación por docente

Tabla 3 Codificación por docente

Categoría	Docente	Cita	Código
Estrategias gramaticales	DA	"Depende del tema, del grupo, del nivel [...] en una misma lección puedo utilizar el método deductivo y el inductivo".	Enfoque mixto
Estrategias gramaticales	DB	"Doy situaciones y utilizo el método inductivo".	Método inductivo
Adaptación por nivel	DA	"Utilizo métodos variados, dependiendo del nivel lingüístico del grupo [...] y del tema que voy a enseñar".	Variación de métodos
Adaptación por nivel	DB	"Depende de los grupos y del nivel escolar"	Variación de métodos
Condiciones contextuales	DA	"...no alcanzo a cubrir todos los capítulos que vienen en el libro [...] lo más importante es que aprendan"., "El apoyo de los colegas es positivo"., "Los recursos materiales varían [...] utilizo recursos de diferentes lugares y los adapto"	Tiempo insuficiente, apoyo positivo y recursos adaptados
Condiciones contextuales	DB	"...por el momento el tiempo de planeación es bueno, ya que no enseño grupos grandes...".	Tiempo suficiente
Planificación didáctica	DA	"Si tuviera más tiempo de planeación podría ser más creativa [...] actividades más lúdicas...".	Restricción de tiempo
Planificación didáctica	DB	"Podría hacer más proyectos".	Restricción de tiempo
Opiniones metodológicas	DA	"Me gusta más el método inductivo [...] se me hace más natural...", "...pero entiendo que cuando se estudia una lengua extranjera [...] se necesita una explicación de las reglas gramaticales".	Combinación de métodos

Opiniones metodológicas	DB	"Utilizo la combinación de ambos", "Tiene que ver la relación entre la gramática y la comunicación".	Combinación de métodos
Desafíos	DA	"La motivación es uno de mis mayores desafíos...", "Los alumnos de sexto grado son los más motivados en aprender", "Cuando el alumno se da cuenta que tiene que hacer un esfuerzo para el aprendizaje de un nuevo idioma".	Motivación
Desafíos	DB	"No tienen los conocimientos en cuanto a la gramática básica de su lengua materna"	Gramática básica

La tabla 3 muestra ejemplos representativos del proceso de codificación de los datos cualitativos, indicando la categoría temática a la que pertenece cada fragmento, el docente con su código asignado (DA y DB), y el código dado.