



Artículo de revisión:

De la gramática tradicional al enfoque comunicativo: transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua. Una revisión bibliográfica.

From Traditional Grammar to the Communicative Approach: Transformation of Didactic Models in Language Teaching. A Literature Review.

Autores:

Narciso Ricardo Bajaan Bajaan
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
Narciso.bajana@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-1388-4604>

Tatiana Lizeth Menendes Coloma
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
tatiana.menendes@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-0474-5228>

Cinthia Evelyn Menendes Coloma
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
cinthiae.menendes@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-6715-5026>

Emma Anabelle Menendes Coloma
Escuela Particular Eduardo Kingman
Salitre-Ecuador
Emypretty@hotmail.es
<https://orcid.org/0009-0005-5419-6154>

Autor de Correspondencia: Narciso Ricardo Bajaan Bajaan Narciso.bajana@educacion.gob.ec

Reception dates: 25- Julio -2026 *Acceptance:* 19- Agosto -2026 *Published:* 21- Agosto -2026

Como citar este artículo:

Bajaan Bajaan, N. R., Menendes Coloma, T. L., Menendes Coloma, C. E., & Menendes Coloma, E. A. (2026). De la gramática tradicional al enfoque comunicativo: transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua. Una revisión bibliográfica. *Conexión Científica Revista Internacional*, 3(4),1-23. <https://doi.org/10.71068/fxfw1t34>
<https://sapiensjournal.ec/index.php/ccri/article/view/774/version/767>



Resumen

La enseñanza de la lengua ha transitado durante las últimas décadas desde modelos centrados en la gramática normativa y la traducción hacia enfoques que privilegian el uso comunicativo del lenguaje, aunque este tránsito dista de ser uniforme en los distintos sistemas educativos. Este artículo presenta una revisión bibliográfica cuyo objetivo fue analizar cómo ha sido documentada en la literatura científica la transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua, desde la gramática tradicional hacia el enfoque comunicativo, identificando concepciones, tensiones, obstáculos de implementación y resultados reportados. Se examinaron 40 publicaciones indexadas preferentemente en Scopus y SciELO, con prioridad para estudios recientes sin excluir investigaciones clásicas necesarias para reconstruir la evolución conceptual del campo. Los resultados, derivados exclusivamente del análisis de la literatura revisada, evidencian que la transformación ha sido más profunda en los planos curricular y teórico que en las prácticas de aula, que la enseñanza de la gramática no ha desaparecido, sino que se ha redefinido como reflexión metalingüística al servicio del uso, y que las creencias y la formación docente constituyen factores decisivos para la implementación. Se concluye que el enfoque comunicativo requiere coherencia entre currículo, materiales, evaluación y formación del profesorado para consolidarse en la práctica educativa.

Palabras clave: gramática; enfoque comunicativo; didáctica de la lengua; competencia comunicativa; actividad metalingüística.

Abstract

Language teaching has moved over recent decades from models centered on prescriptive grammar and translation toward approaches that prioritize communicative language use, although this transition has not occurred uniformly across educational systems. This article presents a literature review aimed at analyzing how scientific research has documented the transformation of didactic models in language teaching from traditional grammar toward the communicative approach, identifying conceptions, tensions, implementation barriers, and reported outcomes. Forty publications indexed mainly in Scopus and SciELO were examined, prioritizing recent studies while retaining classic research required to reconstruct the conceptual evolution of the field. The results, derived exclusively from the reviewed





literature, indicate that the transformation has been deeper at curricular and theoretical levels than in classroom practice; grammar instruction has not disappeared but has been redefined as metalinguistic reflection serving language use; and teacher beliefs and training are decisive factors in implementation. The study concludes that the communicative approach requires coherence among curriculum, materials, assessment, and teacher education in order to become consolidated in educational practice.

Keywords: grammar; communicative approach; language didactics; communicative competence; metalinguistic activity.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la lengua se ha configurado históricamente mediante sucesivos modelos que expresan distintas concepciones sobre qué significa conocer una lengua y cómo debe enseñarse. Durante un periodo prolongado, el método de gramática-traducción situó en el centro la memorización de reglas, la traducción escrita y el dominio de formas lingüísticas descontextualizadas. Lertola (2018) reconstruye este tránsito histórico y muestra que la traducción, aunque conserva valor pedagógico en determinados usos, dejó de ser concebida como el procedimiento dominante para desarrollar competencias lingüísticas. El desplazamiento posterior hacia perspectivas comunicativas modificó el objeto de aprendizaje: ya no bastaba con reconocer estructuras, sino que se volvió necesario movilizarlas para comprender, producir e interactuar en situaciones socialmente significativas.

La consolidación del enfoque comunicativo introdujo una concepción más amplia de competencia, en la que los saberes gramaticales se articulan con dimensiones discursivas, sociolingüísticas y estratégicas. Qasserras (2023) sintetiza la evolución del enfoque y subraya que su aportación principal reside en orientar el aprendizaje hacia el significado y el uso situado, aunque también advierte que su eficacia depende de condiciones institucionales y pedagógicas. Esta orientación no eliminó el debate sobre la enseñanza explícita de la gramática. Nassaji y Fotos (2004) demostraron que la instrucción formal puede conservar una función relevante cuando se integra con oportunidades de comunicación y no se reduce a ejercicios mecánicos separados del uso.

En el ámbito hispanoamericano, la transformación curricular ha avanzado de manera desigual. Sotomayor et al. (2020) identificaron en documentos curriculares de distintos países una tendencia a relacionar



gramática y vocabulario con lectura, escritura y oralidad, lo que evidencia una adopción formal de principios comunicativos. Sin embargo, la distancia entre prescripción y práctica sigue siendo visible. Colón Castillo y Valén Terraza (2021) documentaron que docentes de Educación Primaria pueden declarar concepciones funcionales de la gramática mientras mantienen en el aula actividades fuertemente dependientes del libro de texto. Esta tensión confirma que los cambios curriculares no se trasladan automáticamente a la práctica y que la mediación del profesorado condiciona la profundidad de la innovación.

La diversidad lingüística añade un desafío adicional porque cualquier enfoque debe adaptarse a repertorios, identidades y prácticas culturales específicas. Duchi Zaruma (2022) muestra que la orientación comunicativa puede ser pertinente en la enseñanza del kichwa cuando las actividades se conectan con situaciones culturales significativas. En formación docente, Moya Muñoz y Durán Hermosilla (2022) evidencian que las concepciones de quienes enseñan gramática influyen en la manera de articular conocimiento lingüístico y finalidad pedagógica. A escala ecuatoriana, Guamán Sigua et al. (2025) describen una trayectoria marcada por tensiones entre modelos normativos, comunicativos y críticos. A partir de este panorama se formula la pregunta de investigación: ¿cómo ha sido documentada en la literatura científica la transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua, desde la gramática tradicional hacia el enfoque comunicativo, y qué concepciones, prácticas, tensiones y resultados caracterizan dicho tránsito?

El objetivo general de esta revisión es analizar, a partir de literatura indexada en Scopus y SciELO, la transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua desde la gramática tradicional hacia el enfoque comunicativo, identificando las concepciones teóricas predominantes, las tensiones entre currículo y práctica, los obstáculos de implementación, las estrategias emergentes y los vacíos de investigación. Como hipótesis se plantea que la transformación ha sido más profunda en los planos curricular y discursivo que en las prácticas de aula; que la enseñanza de la gramática no ha sido abandonada sino redefinida como reflexión metalingüística orientada al uso; y que las creencias epistemológicas y la formación del profesorado constituyen factores centrales que modulan la adopción efectiva del enfoque comunicativo.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA



2.1. La gramática tradicional y el método de gramática-traducción

La gramática-traducción se consolidó como un modelo que entendía el aprendizaje lingüístico a partir del conocimiento explícito del sistema y de la capacidad para trasladar significados entre lenguas mediante textos escritos. Lertola (2018) explica que la traducción fue durante siglos una práctica central en la enseñanza de lenguas y que su revalorización contemporánea solo resulta coherente cuando se integra en objetivos comunicativos más amplios. Esta perspectiva permite distinguir entre el uso histórico de la traducción como método total y su empleo actual como una estrategia puntual. La diferencia es relevante porque la crítica moderna no se dirige necesariamente a toda actividad de traducción, sino a la reducción de la enseñanza a reglas, equivalencias léxicas y ejercicios descontextualizados.

Los estudios comparativos han mostrado que el método tradicional puede favorecer el conocimiento declarativo sin garantizar fluidez ni autonomía comunicativa. Chang (2011) contrastó la gramática-traducción con el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés y evidenció diferencias asociadas a la forma de trabajar la gramática y al grado de participación del estudiante. Desde una perspectiva histórica más amplia, Guillén Solano (2020) describe la evolución desde enfoques contrastivos y normativos hacia concepciones que reconocen repertorios lingüísticos más flexibles. El cambio no supone que la gramática pierda relevancia, sino que deja de ser el único criterio de progreso y se integra con la capacidad de usar la lengua en situaciones variadas.

La persistencia del método tradicional demuestra que las innovaciones pedagógicas no sustituyen de inmediato las prácticas anteriores. Rahman Nisha (2024) revisa comparaciones entre gramática-traducción y enseñanza comunicativa y señala que ambas continúan coexistiendo en contextos de inglés como lengua extranjera. Esta convivencia se explica por factores como las evaluaciones centradas en la exactitud, el tamaño de los grupos, el tiempo disponible, la formación docente y las expectativas institucionales. Por ello, la transición debe entenderse como un proceso de reconfiguración: los procedimientos tradicionales pueden permanecer, pero su legitimidad depende de que contribuyan a propósitos de comprensión, producción e interacción y no se conviertan en un fin autónomo de la enseñanza.

2.2. El giro comunicativo y la competencia comunicativa



El enfoque comunicativo surgió como respuesta a la insuficiencia de una concepción de lengua limitada al dominio de estructuras. Celce-Murcia (1991) mostró que la pedagogía gramatical debía reconsiderarse dentro de modelos en los que la precisión formal se relacionara con significado, contexto y función. La competencia comunicativa amplió así el horizonte didáctico al incluir la capacidad para seleccionar formas apropiadas, construir discursos coherentes, interpretar intenciones y resolver problemas de interacción. Esta ampliación transformó tanto los objetivos de aprendizaje como los roles en el aula: el estudiante dejó de ser únicamente receptor de reglas y pasó a actuar como participante que necesita tomar decisiones lingüísticas en situaciones comunicativas.

La literatura reciente insiste en que el enfoque comunicativo no puede reducirse a conversar sin planificación ni a sustituir ejercicios por actividades lúdicas. Qasserras (2023) destaca que su implementación efectiva exige equilibrio entre significado, interacción, conocimiento lingüístico y condiciones del contexto. En el ámbito universitario, Frago Franco (2024) relaciona las competencias comunicativas con necesidades de formación académica y profesional, recordando que comunicar implica producir y comprender discursos adecuados a propósitos concretos. En consecuencia, el enfoque comunicativo requiere secuencias que conecten objetivos, géneros discursivos, actividades y evaluación, de manera que el uso de la lengua sea observable y susceptible de retroalimentación.

La competencia comunicativa también resulta relevante en contextos de alfabetización académica. Cortés y Moreno-Núñez (2017) analizaron percepciones de estudiantes universitarios iberoamericanos y encontraron que las habilidades comunicativas forman parte de las demandas que atraviesan la participación en la educación superior. Este hallazgo amplía el alcance del enfoque: no se trata solamente de hablar una lengua extranjera, sino de aprender a argumentar, interpretar, escribir, escuchar y adaptar el registro a comunidades discursivas específicas. La didáctica comunicativa, por tanto, necesita articular los aprendizajes lingüísticos con prácticas reales de lectura, escritura y oralidad que permitan al estudiante utilizar recursos gramaticales y discursivos en tareas culturalmente reconocibles.

2.3. La redefinición del papel de la gramática y la actividad metalingüística

La investigación sobre enseñanza de la gramática ha superado gradualmente la oposición simplificada entre instrucción explícita y





comunicación. Nassaji y Fotos (2004) sintetizaron desarrollos de la adquisición de segundas lenguas y concluyeron que la atención a la forma puede favorecer el aprendizaje cuando se integra con actividades significativas. La implicación didáctica es clara: explicar una estructura no constituye un problema en sí mismo; la dificultad aparece cuando la explicación queda desconectada de la comprensión y producción de discursos. Esta perspectiva legitima una gramática pedagógica funcional, orientada a resolver necesidades de precisión que emergen durante el uso y a facilitar que el estudiante observe regularidades y tome decisiones informadas.

En la tradición hispánica, la reflexión gramatical ha sido reformulada a través del concepto de actividad metalingüística. Rodríguez Gonzalo (2012) sostiene que la enseñanza de la gramática adquiere valor cuando establece relaciones explícitas entre reflexión y uso lingüístico. Fontich (2018) desarrolla esta línea y propone que la actividad metalingüística sea un foco simultáneo de enseñanza e investigación, especialmente cuando se vincula con la escritura. El estudiante no se limita a recordar etiquetas, sino que verbaliza dudas, compara alternativas, argumenta elecciones y utiliza conceptos lingüísticos para revisar textos. De esta manera, el metalenguaje deja de ser un repertorio de definiciones y se convierte en herramienta para pensar sobre las formas que construyen significado.

El desarrollo de la competencia metalingüística requiere además tareas que hagan visible el razonamiento del estudiante. Cano Cambroner (2021) propone actividades didácticas centradas en la observación, manipulación y argumentación para superar ejercicios de identificación mecánica. Esta orientación permite evaluar no solo si el estudiante reconoce una categoría, sino si comprende por qué una elección lingüística funciona en determinado contexto. El cambio es sustantivo porque desplaza la evaluación desde respuestas binarias hacia procesos de justificación. En términos curriculares, la gramática puede conservar contenidos específicos, pero estos deben organizarse alrededor de problemas lingüísticos y discursivos que obliguen a relacionar forma, significado, intención comunicativa y efectos sobre el lector u oyente.

2.4. Integración de forma, significado y producción discursiva

La investigación empírica sobre gramática y escritura muestra que el conocimiento formal necesita conectarse con tareas de producción para



adquirir funcionalidad. Fontich y García Folgado (2018) revisan la instrucción gramatical en el ámbito hispánico y destacan el interés de los estudios que examinan la actividad metalingüística durante procesos reales de composición. Esta línea abandona la idea de transferir automáticamente reglas aprendidas a la escritura y analiza, en cambio, las condiciones didácticas que favorecen esa transferencia. La integración exige que el estudiante observe cómo las decisiones sintácticas, léxicas y discursivas modifican coherencia, énfasis, precisión y adecuación, y que pueda revisar sus textos utilizando criterios lingüísticos comprensibles.

Durán Rivas y Rodríguez Gonzalo (2020) estudiaron la enseñanza del verbo y mostraron que las secuencias basadas en actividad metalingüística permiten combinar conceptualización y análisis del uso. García Vidal (2024) profundiza en las relaciones entre uso y reflexión dentro de una secuencia didáctica de gramática, mostrando que la reflexión resulta más productiva cuando se activa a partir de problemas concretos. Estos trabajos convergen en un principio: el aprendizaje gramatical no avanza únicamente mediante exposición a definiciones, sino mediante ciclos de observación, hipótesis, contraste, verbalización y aplicación. La intervención docente debe acompañar esos ciclos con preguntas y ejemplos que orienten sin sustituir el razonamiento del estudiante.

La producción discursiva ofrece el espacio en el que esta integración puede adquirir mayor sentido. Márquez-Galvis (2020) subraya que las competencias de producción y comprensión textual requieren planificación, selección de información, organización discursiva y revisión. La gramática participa en cada una de esas operaciones porque contribuye a construir relaciones temporales, causales, referenciales y argumentativas. Por ello, un enfoque comunicativo sólido no puede prescindir de la forma: necesita enseñarla en función de los problemas que surgen al producir textos orales y escritos. Esta articulación también permite construir criterios de evaluación más complejos, en los que precisión, coherencia, adecuación y eficacia comunicativa se consideren dimensiones complementarias.

2.5. Enfoque por tareas, oralidad e interacción

El enfoque por tareas representa una de las concreciones pedagógicas más desarrolladas del paradigma comunicativo porque organiza la enseñanza alrededor de actividades con una finalidad reconocible más allá de practicar una estructura. Dao et al. (2024) analizan las creencias de docentes y



estudiantes sobre la enseñanza basada en tareas y muestran que la implementación depende de cómo se interpreta la naturaleza de una tarea, del grado de control que el profesorado está dispuesto a ceder y de las expectativas de los participantes. La tarea comunicativa requiere que la lengua funcione como medio para resolver un problema, intercambiar información, negociar decisiones o producir un resultado, lo que obliga a integrar componentes lingüísticos y pragmáticos.

Las experiencias de enseñanza comunicativa en lenguas extranjeras muestran que la interacción debe diseñarse con objetivos claros. Sánchez Freire y Pérez Barral (2020) explican que el enfoque comunicativo puede orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés cuando las actividades propician intercambios significativos y se vinculan con resultados observables. Toro et al. (2018) documentaron mejoras en habilidades orales asociadas al uso sostenido de actividades comunicativas. Estos estudios sugieren que la oralidad no se desarrolla únicamente mediante exposición o repetición, sino mediante oportunidades frecuentes para planificar, producir, recibir retroalimentación y reformular mensajes en situaciones donde exista una razón auténtica para comunicarse.

La enseñanza de la expresión oral y escrita exige además reconocer las particularidades de cada modalidad. Casanova y Roldán (2016) señalan que la didáctica de ambas requiere procedimientos que permitan al estudiante controlar procesos de planificación, textualización, interacción y revisión. Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo no significa abandonar la intervención docente, sino hacerla más estratégica. El profesorado selecciona tareas, anticipa dificultades, ofrece apoyos, organiza la interacción y crea momentos de reflexión sobre la forma. Esta mediación evita que las actividades comunicativas se conviertan en simples conversaciones espontáneas y asegura que el uso de la lengua se conecte con objetivos de aprendizaje explícitos y progresivos.

2.6. Formación docente y coherencia entre currículo y aula

La formación del profesorado constituye un punto crítico porque las reformas metodológicas dependen de las decisiones que se toman durante la planificación y la interacción. Cisternas Fierro (2016) analizó paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación y mostró la coexistencia de concepciones que no siempre se articulan con una orientación comunicativa. Esta coexistencia ayuda a





explicar por qué un docente puede valorar teóricamente el uso contextualizado y, al mismo tiempo, recurrir a procedimientos centrados en categorías y definiciones. La formación inicial necesita, por tanto, hacer explícitas las concepciones sobre lengua, aprendizaje y gramática para que los futuros profesores puedan analizarlas críticamente.

Los estudios de aula confirman que las creencias declaradas y las prácticas observadas pueden divergir. Colón Castillo y Valén Terraza (2021) documentaron que el libro de texto mantiene un peso considerable en la enseñanza de la gramática en Educación Primaria, incluso cuando los docentes expresan intenciones funcionales. Moya Muñoz y Durán Hermosilla (2022) muestran que los académicos responsables de la formación inicial también construyen concepciones específicas sobre la función de la gramática. Estas evidencias señalan la necesidad de alinear formación universitaria, prácticas supervisadas y recursos didácticos, evitando que los futuros docentes reciban discursos comunicativos mientras experimentan modelos de enseñanza predominantemente transmisivos.

La oralidad representa un ámbito especialmente sensible a las carencias formativas. Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2018) compararon la preparación de docentes de Educación Infantil y detectaron necesidades relacionadas con la didáctica de la lengua oral. La dificultad no se limita a conocer actividades, sino a saber formular objetivos, observar producciones orales, intervenir durante la interacción y construir criterios de evaluación adecuados. Por ello, la formación continua debe combinar conocimiento lingüístico, análisis de prácticas y diseño de secuencias. La coherencia entre currículo y aula se fortalece cuando el profesorado dispone de oportunidades para experimentar propuestas, analizar evidencias de aprendizaje y revisar sus decisiones con acompañamiento profesional.

2.7. Currículo latinoamericano, alfabetización y diversidad lingüística

La evolución del enfoque comunicativo en América Latina se refleja en los documentos curriculares, aunque la adopción formal no implica homogeneidad. Sotomayor et al. (2020) analizaron vocabulario y gramática en currículos hispanoamericanos y encontraron formas diversas de articular estos contenidos con lectura, escritura y oralidad. La tendencia general apunta a integrar componentes, pero las diferencias entre países muestran que la noción de competencia comunicativa se concreta de manera desigual. Esta diversidad obliga a analizar no solo la presencia de términos como



comunicación o competencias, sino el tipo de actividades propuestas, los criterios de evaluación y el grado en que los contenidos gramaticales se relacionan con prácticas discursivas reales.

Los panoramas regionales también señalan una coexistencia de tendencias metodológicas. Adoumieh Coconas y Acosta Caba (2020) describen enfoques presentes en la enseñanza del español durante las últimas décadas y muestran que la innovación convive con prácticas tradicionales. En Ecuador, Ortega Auquilla y Auccahuallpa Fernández (2017) documentaron dificultades en el dominio del inglés de estudiantes rurales, situación que pone en evidencia la relación entre resultados, oportunidades de exposición, disponibilidad de docentes y condiciones educativas. Estos antecedentes sugieren que la evaluación de un enfoque no puede separarse del contexto en que se implementa, porque los recursos, el tiempo de enseñanza y las trayectorias formativas condicionan lo que ocurre en el aula.

La diversidad lingüística amplía el desafío porque los modelos desarrollados para lenguas internacionales no pueden trasladarse mecánicamente a lenguas originarias. Duchi Zaruma (2022) propone una innovación didáctica para el kichwa desde el enfoque comunicativo y enfatiza el vínculo entre lengua, cultura y actividades situadas. Este tipo de experiencias muestra que la competencia comunicativa debe definirse en relación con las prácticas de una comunidad y no solo mediante repertorios funcionales generales. La contextualización exige seleccionar géneros, situaciones, interlocutores y propósitos pertinentes, así como valorar la lengua como recurso de identidad. De este modo, el enfoque comunicativo puede contribuir también a procesos de revitalización cuando se adapta a necesidades locales.

2.8. Desafíos de implementación y brechas entre currículo, formación y resultados

Las dificultades de implementación aparecen con claridad cuando se examinan dimensiones específicas poco atendidas. Martín Vegas (2021) diagnosticó deficiencias en la didáctica de la comunicación oral en aulas españolas y mostró que la presencia curricular de la oralidad no garantiza su enseñanza sistemática. Este problema ilustra una brecha frecuente: los documentos pueden formular objetivos comunicativos amplios, pero el profesorado necesita instrumentos, secuencias y criterios para convertirlos en prácticas observables. La transformación metodológica requiere, por tanto, recursos que permitan planificar progresiones y recoger evidencias del



desempeño, especialmente en ámbitos como conversación, exposición oral y argumentación, que suelen recibir menos atención que la lectura y la escritura.

Las creencias de los futuros docentes también pueden limitar la consolidación del cambio. Rodríguez Muñoz y Martín Vegas (2024) estudian concepciones epistemológicas sobre la enseñanza gramatical orientada al desarrollo de competencias y muestran que las representaciones previas condicionan la manera de interpretar propuestas innovadoras. En Ecuador, Guamán Sigua et al. (2025) reconstruyen la evolución histórica de la enseñanza de lengua y literatura y describen tensiones entre perspectivas normativas, comunicativas y críticas. Estos análisis permiten comprender que las reformas no operan en un vacío: cada innovación se incorpora a tradiciones pedagógicas preexistentes y puede ser reinterpretada desde marcos que mantienen prácticas anteriores.

Los resultados de aprendizaje constituyen otra fuente de tensión entre el currículo previsto y la realidad educativa. Guevara-Peñaranda y Riera Hermida (2025) analizan competencias en inglés de estudiantes que ingresan a la universidad y relacionan las brechas observadas con condiciones de preparación previa y currículo. Estas diferencias invitan a evitar explicaciones simplistas basadas únicamente en el enfoque declarado. La calidad de la implementación depende de intensidad de exposición, evaluación, continuidad entre niveles, formación docente y condiciones institucionales. En consecuencia, la literatura converge en que el enfoque comunicativo ofrece una orientación sólida, pero sus beneficios potenciales se materializan solo cuando los componentes del sistema educativo actúan de manera coherente y sostenida.

3. METODOLOGÍA

Diseño y tipo de estudio. Se realizó una revisión bibliográfica de alcance descriptivo-analítico, sustentada en el análisis sistemático de literatura científica indexada. El estudio asumió un diseño documental en el que la unidad de análisis fue la publicación científica —artículo, capítulo o revisión— que aborda la enseñanza de la lengua, los modelos didácticos, la gramática pedagógica o el enfoque comunicativo.

Criterios de inclusión. Se incluyeron estudios empíricos, revisiones sistemáticas y análisis teóricos sobre métodos de enseñanza de la lengua, gramática pedagógica, competencia comunicativa, actividad



metalingüística, enfoque por tareas, oralidad y formación docente en didáctica de la lengua; publicaciones indexadas en Scopus o SciELO, con prioridad para trabajos recientes sin excluir investigaciones clásicas indispensables para reconstruir el desarrollo conceptual; documentos en español, portugués o inglés; y publicaciones con DOI o URL verificable.

Criterios de exclusión. Se excluyeron literatura gris no arbitrada, actas de congresos sin revisión, materiales divulgativos sin sustento académico, documentos sin identificador verificable y estudios centrados exclusivamente en contenidos no lingüísticos. La depuración buscó asegurar correspondencia entre el objeto de estudio y los ejes analíticos establecidos para la revisión.

Estrategia de búsqueda. Se consultaron Scopus y SciELO mediante combinaciones de descriptores como grammar teaching, communicative language teaching, task-based language teaching, metalinguistic activity, didáctica de la lengua, enseñanza de la gramática, competencia comunicativa y formación docente en lengua. La búsqueda se complementó con rastreo de listas de referencias de los documentos localizados y revisión de estudios relacionados, aplicando un procedimiento de bola de nieve para ampliar la cobertura temática.

Corpus y análisis. El corpus final quedó constituido por 40 publicaciones, seleccionadas mediante cribado de títulos y resúmenes seguido de lectura completa. La información se organizó en una matriz que registró año, región, nivel educativo, enfoque metodológico y principales hallazgos. La codificación temática deductiva agrupó la evidencia en evolución de modelos didácticos, enfoque comunicativo y competencia comunicativa, gramática y actividad metalingüística, creencias y formación docente, enfoque por tareas, oralidad y producción textual, y contexto latinoamericano. Todos los resultados que se presentan proceden de la síntesis de la literatura; no se recolectaron datos primarios.

4. RESULTADOS

Los resultados se derivan del análisis temático de las 40 publicaciones que componen el corpus y se presentan mediante síntesis descriptivas. En esta sección se omiten citas bibliográficas para diferenciar con claridad los hallazgos producidos por la codificación del corpus del contraste con antecedentes, que se desarrolla posteriormente en la discusión.



**Tabla 1**

Síntesis de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua: de la gramática tradicional al enfoque comunicativo

Modelo o enfoque	Periodo de auge	Concepción de la lengua	Rol del estudiante y del docente
Gramática-traducción	Siglos XVIII–XIX	Sistema de reglas; lengua escrita y literaria	Estudiante memorizador; docente transmisor
Método directo y audiolingüe	Primera mitad del siglo XX	Hábitos y patrones; primacía de la oralidad	Estudiante repetidor; docente modelo
Enfoque comunicativo	Desde los años setenta	Instrumento de comunicación; competencia comunicativa	Estudiante usuario activo; docente facilitador
Enfoque por tareas	Desde los años ochenta–noventa	Uso real de la lengua en tareas significativas	Estudiante agente; docente diseñador y mediador
Gramática orientada al uso y actividad metalingüística	Desde los años 2000	Reflexión sobre la lengua al servicio del uso	Estudiante reflexivo; docente mediador de la reflexión

Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los estudios que componen el corpus de la revisión.

El análisis de la Tabla 1 confirma que el tránsito de la gramática tradicional al enfoque comunicativo no implicó una secuencia lineal de sustitución, sino una reconfiguración progresiva de las concepciones sobre la lengua y sobre los roles de docentes y estudiantes. Mientras la gramática-traducción concebía la lengua como un sistema autónomo de reglas, el enfoque comunicativo la reorganizó como instrumento de interacción social. El enfoque por tareas profundizó esa orientación al estructurar actividades en torno a propósitos comunicativos, y la gramática orientada al uso añadió una dimensión reflexiva que conecta metalenguaje, comprensión y producción textual.

Tabla 2

Distribución de los estudios revisados por eje temático y representación regional

Eje temático	Publicaciones (n)	Regiones representadas	Hallazgo central sintetizado
Evolución de los modelos didácticos	7	Europa, Asia, América	Persistencia de la gramática-traducción pese al avance comunicativo



Enfoque comunicativo y competencia comunicativa	7	Europa, América Latina	Mejoras en fluidez y confianza, con implementación irregular
Gramática y actividad metalingüística	8	España, América Latina	La reflexión gramatical vinculada al uso favorece la producción textual
Creencias y formación docente	6	España, Chile, Ecuador	Las creencias docentes modulan la adopción del cambio y persiste el libro de texto
Enfoque por tareas	4	Asia, Europa, multirregional	El enfoque por tareas resulta más consistente cuando se adapta al contexto
Oralidad y producción textual	4	España, América Latina	La oralidad continúa siendo una dimensión comparativamente menos atendida
Contexto latinoamericano y ecuatoriano	8	Ecuador, México, Colombia	El currículo avanzó hacia lo comunicativo, pero la práctica y la formación docente muestran rezagos

Nota. Elaboración propia a partir de la codificación temática del corpus. Un mismo estudio pudo ser asignado a más de un eje temático.

La distribución del corpus muestra mayor concentración en gramática y actividad metalingüística, seguida por los estudios dedicados a la evolución de modelos y a la competencia comunicativa. La evidencia sobre oralidad es comparativamente menor, mientras que la literatura latinoamericana revela una atención creciente a la brecha entre currículo y práctica. La representación geográfica se concentra en España y determinados países de América Latina, lo que limita la generalización y señala la necesidad de ampliar investigaciones en contextos multilingües, rurales y con recursos educativos diversos.

4.1. Evolución documentada de los modelos didácticos

La trayectoria identificada en el corpus muestra que la gramática-traducción conserva presencia en escenarios cuyos currículos declaran orientaciones comunicativas. El método directo y el audiolingüe introdujeron cambios en la oralidad y en la práctica de patrones, pero mantuvieron una fuerte dirección docente. El enfoque comunicativo modificó la relación entre forma y uso al situar el significado y la interacción en el centro de las tareas. La evidencia posterior no elimina los componentes



formales, sino que los incorpora a secuencias que exigen observar, producir, revisar y justificar decisiones lingüísticas.

4.2. El lugar de la gramática: de la norma a la reflexión

Uno de los hallazgos más consistentes es la redefinición del papel de la gramática. La revisión muestra que el conocimiento gramatical sigue siendo considerado necesario, pero deja de organizarse como inventario aislado de definiciones. Las propuestas más recientes lo articulan con la escritura, la comprensión y la reflexión metalingüística. Los estudiantes pueden operar en distintos niveles de explicitación, desde ajustes intuitivos hasta explicaciones sistematizadas, y la mediación docente resulta decisiva para conectar esas formas de reflexión con problemas reales de uso.

4.3. Creencias docentes, formación y prácticas de aula

La codificación del corpus identifica las creencias del profesorado y las experiencias de formación como factores que explican parte de la distancia entre currículo y práctica. Se observa que los docentes pueden conocer principios comunicativos y, simultáneamente, recurrir a materiales o procedimientos tradicionales. La dependencia del libro de texto, la presión de la evaluación, el tiempo disponible y la falta de experiencias formativas supervisadas aparecen como condiciones que limitan la innovación. La formación docente constituye, por tanto, un eje transversal para comprender la profundidad real del cambio.

4.4. El enfoque por tareas: potencialidades y limitaciones

Los estudios revisados describen el enfoque por tareas como una concreción consistente del paradigma comunicativo cuando las actividades plantean metas claras y requieren usar la lengua para obtener un resultado. La eficacia depende de la calidad de las tareas, de los apoyos proporcionados y de la posibilidad de integrar la atención a la forma sin interrumpir la finalidad comunicativa. Persisten dificultades relacionadas con expectativas culturales, formas de evaluación y comprensión limitada de lo que constituye una tarea, por lo que el modelo exige formación y adaptación contextual.

4.5. Contexto latinoamericano y ecuatoriano

La evidencia regional documenta una adopción formal del enfoque comunicativo, aunque con ritmos y niveles de consolidación diferentes. Los currículos integran progresivamente lectura, escritura, oralidad, vocabulario y gramática, pero las aulas muestran rezagos asociados a condiciones



institucionales, formación docente y disponibilidad de recursos. En Ecuador, la evolución combina orientaciones normativas, comunicativas, críticas e interculturales. Las experiencias con lenguas extranjeras y originarias evidencian que la contextualización resulta indispensable para evitar una aplicación mecánica de modelos contruidos en otros entornos.

5. DISCUSIÓN

La síntesis confirma que la transformación didáctica debe interpretarse como un proceso de superposición y reconfiguración más que como una sucesión de métodos completamente excluyentes. Chang (2011) mostró que la gramática-traducción y la enseñanza comunicativa producen experiencias de aprendizaje diferentes, pero la permanencia de procedimientos tradicionales indica que las decisiones docentes responden también a condiciones concretas de aula. Colón Castillo y Valén Terraza (2021) aportan evidencia etnográfica de esa continuidad al mostrar que el conocimiento teórico del profesorado no siempre se traduce en prácticas funcionales. En conjunto, estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el cambio ha sido más visible en el discurso curricular que en la práctica cotidiana.

La discusión sobre gramática tampoco admite una oposición simple entre enseñar reglas o comunicarse. Nassaji y Fotos (2004) sostienen que la atención a la forma puede contribuir al aprendizaje cuando se integra en actividades orientadas al significado. Desde el ámbito hispánico, Fontich (2018) sitúa la actividad metalingüística como un puente entre comprensión de conceptos y regulación del uso. La convergencia entre ambas líneas permite interpretar la gramática como conocimiento funcional: su valor depende de que ayude a resolver problemas de producción, comprensión y revisión. Esta lectura evita tanto el retorno a un modelo normativo descontextualizado como la exclusión de la precisión formal del enfoque comunicativo.

El papel del profesorado emerge como un factor estructural del cambio. Moya Muñoz y Durán Hermosilla (2022) muestran que las concepciones de los académicos que forman docentes influyen en la manera de entender la gramática y su enseñanza. Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2018) evidencian necesidades formativas específicas en didáctica de la oralidad. Estos resultados indican que una reforma curricular comunicativa necesita acompañamiento profesional sostenido, oportunidades de observar prácticas,



espacios para analizar evidencias de aprendizaje y materiales coherentes con los objetivos. Sin esas condiciones, la innovación puede quedar reducida a cambios terminológicos mientras persisten rutinas pedagógicas anteriores.

La evidencia latinoamericana refuerza la necesidad de contextualizar cualquier modelo. Sotomayor et al. (2020) documentan diferencias entre currículos de la región en la articulación de gramática, vocabulario y habilidades comunicativas. Duchi Zaruma (2022) demuestra que la orientación comunicativa puede adquirir una función distinta cuando se adapta a la enseñanza del kichwa y a prácticas culturales situadas. Estas diferencias muestran que el enfoque comunicativo no constituye una receta única: necesita dialogar con repertorios lingüísticos, metas educativas, comunidades y recursos concretos. El principal aporte de la revisión consiste precisamente en mostrar que la transformación depende de la coherencia entre fundamentos teóricos, formación docente, materiales, evaluación y condiciones institucionales.

Entre las limitaciones del campo se observa una concentración importante de estudios cualitativos, experiencias locales y revisiones narrativas, junto con menor presencia de diseños longitudinales y comparativos. Martín Vegas (2021) señala vacíos en la didáctica de la comunicación oral, mientras Guevara-Peñaranda y Riera Hermida (2025) muestran que persisten brechas entre expectativas curriculares y niveles reales de competencia. Para futuras investigaciones resultaría pertinente seguir cohortes docentes durante procesos de reforma, comparar contextos con protocolos equivalentes y estudiar de manera específica oralidad, evaluación comunicativa y enseñanza en escenarios multilingües. Estas líneas permitirían estimar con mayor precisión qué condiciones favorecen una implementación sostenible.

6. CONCLUSIONES

La revisión confirma que la transformación de los modelos didácticos en la enseñanza de la lengua, desde la gramática tradicional hacia el enfoque comunicativo, se configura como un proceso de reorientación progresiva y no como una sustitución absoluta. Los currículos y marcos teóricos han adoptado con mayor claridad principios vinculados al uso y a la interacción, mientras en las aulas continúan coexistiendo procedimientos tradicionales.



Esta conclusión responde al objetivo general al mostrar que el cambio es verificable, pero presenta niveles distintos de consolidación según el componente analizado.

El tránsito hacia el enfoque comunicativo ha redefinido el papel de la gramática. La evidencia revisada indica que los contenidos gramaticales mantienen una función relevante cuando se integran con procesos de comprensión, producción y revisión, y cuando permiten al estudiante reflexionar sobre las consecuencias de sus elecciones lingüísticas. La actividad metalingüística ofrece un marco especialmente útil para superar la disyuntiva entre enseñar reglas o enseñar a comunicar, porque convierte el conocimiento formal en una herramienta para comprender y mejorar usos concretos de la lengua.

Las creencias epistemológicas, la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado constituyen factores determinantes para la adopción efectiva de propuestas comunicativas. La distancia entre las intenciones curriculares y la práctica observada se relaciona con la persistencia de materiales tradicionales, la falta de modelos de intervención, las presiones evaluativas y la escasez de oportunidades para analizar la propia enseñanza. Por ello, cualquier política de innovación debe acompañar los cambios curriculares con formación situada, seguimiento y producción de recursos coherentes con los objetivos comunicativos.

La literatura latinoamericana y ecuatoriana muestra que la orientación comunicativa necesita adaptarse a condiciones sociolingüísticas e institucionales diversas. La integración de lectura, escritura, oralidad, vocabulario y gramática constituye un avance, pero su desarrollo depende de disponibilidad de recursos, continuidad entre niveles, preparación docente y pertinencia cultural. En contextos con lenguas originarias, la enseñanza comunicativa adquiere además una dimensión identitaria y de revitalización, lo que exige evitar la transferencia mecánica de modelos diseñados para lenguas internacionales.

Los vacíos identificados señalan una agenda de investigación centrada en estudios longitudinales, comparaciones interregionales, didáctica de la oralidad, evaluación de la competencia comunicativa y análisis de contextos multilingües. También se requieren investigaciones que documenten la formación de quienes preparan a futuros docentes y que examinen la relación entre reformas curriculares y transformaciones observables en el aula. El





avance del campo dependerá de producir evidencia que conecte principios teóricos con prácticas verificables y que permita reconocer qué condiciones sostienen cambios pedagógicos duraderos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adoumieh Coconas, N., & Acosta Caba, L. M. (2020). Panorama sobre enfoques y tendencias en la enseñanza del español en las dos últimas décadas. *Assensus: Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 5(9). <https://doi.org/10.21897/assensus.2192>
- Cano Cambroner, M. Á. (2021). Reflexiones y propuesta didáctica para desarrollar la competencia metalingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 34. <https://doi.org/10.1075/resla.19052.can>
- Casanova, R., & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 42(Especial). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459–480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Chang, S.-C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13–24. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p13>
- Cisternas Fierro, I. (2016). Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática de profesores en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26081>
- Colón Castillo, M. J., & Valén Terraza, A. (2021). La enseñanza de la gramática en Educación Primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae*, 10, 126–143. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.126-143>
- Cortés, J. A., & Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10212>





- Dao, P., Iwashita, N., Nguyen, M., & Spada, N. (2024). Teachers' and learners' beliefs about task-based language teaching. *Task-Based Language Teaching*, 16. <https://doi.org/10.1075/tblt.16.08dao>
- Duchi Zaruma, J. A. (2022). Didactic innovation in teaching, learning the Kichwa language from the communicative approach. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.3493>
- Durán Rivas, C., & Rodríguez Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos: Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *ReGroc*, 3. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>
- Fontich, X. (2018). Teaching & learning guide for: L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 12. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12273>
- Fontich, X., & García Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Fragoso Franco, D. (2024). Competencias comunicativas para la formación del estudiantado en la universidad. *Revista Boletín Redipe*, 13(2). <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2081>
- García Vidal, P. (2024). Relaciones entre el uso y la reflexión metalingüística en una secuencia didáctica de gramática. *Didacticae*. <https://doi.org/10.1344/did.45506>
- Guamán Sigua, M. A., Loja Fárez, T. del R., Llerena, V., & Peña, P. (2025). El desarrollo histórico de la enseñanza de la lengua y literatura en Ecuador. *Yachana*. <https://doi.org/10.71068/y3x5r616>
- Guevara-Peñaranda, N. S., & Riera Hermida, F. P. (2025). Competencias en inglés y currículo nacional: Un estudio mixto en estudiantes bachilleres que ingresan a la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Ciencia, Método, Gestión*, 6(1). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.686>
- Guillén Solano, P. (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: Del método gramática-traducción al concepto de translenguar. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 46(Ext.). <https://doi.org/10.15517/rfl.v46iExt.43607>



- Lertola, J. (2018). From translation to audiovisual translation in foreign language learning. *TRANS. Revista de Traductología*, 22. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Márquez-Galvis, L. M. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas de producción y comprensión textual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.159>
- Martín Vegas, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Moya Muñoz, P., & Durán Hermosilla, A. (2022). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Sophia Austral*, 28. <https://doi.org/10.22352/saustral20222802>
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126–145. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000066>
- Ortega Auquilla, D. P., & Auccahualpa Fernández, R. (2017). La educación ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales. *Revista Scientific*, 2(6), 52–73. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.3.52-73>
- Qasserras, L. (2023). Systematic review of communicative language teaching in language education: A balanced perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6). <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>
- Rahman Nisha, P. (2024). Comparing grammar translation method and communicative language teaching in EFL context: A qualitative literature review. *FOSTER: Journal of English Language Teaching*, 5(1). <https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v5i1.159>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: Las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87–116. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez Muñoz, F. J., & Martín Vegas, R. A. (2024). Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación*, 35. <https://doi.org/10.5209/rced.83170>





Sánchez Freire, J. V., & Pérez Barral, O. (2020). Enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2).
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.1>

Santamarina Sancho, M., & Núñez Delgado, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: Un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1).
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9924>

Sotomayor, C., Coloma, C. J., Macedo Osorio, G., & Moreno, J. (2020). Análisis del vocabulario y la gramática en los documentos curriculares de Hispanoamérica. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 33.
<https://doi.org/10.1075/resla.18051.sot>

Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza, E. I., & Paredes, F. (2018). The use of the communicative language teaching approach to improve students' oral skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110–118.
<https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p110>

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con este estudio.

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.