



La enseñanza de la gramática en educación primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente

Recepción: 31/03/2020 | Revisión: 17/05/2020 | Aceptación: 29/05/2020 | Preprint: 07/12/2020 | Publicación: 01/10/2021



María Jesús COLÓN

Universidad de Zaragoza
mjcolon@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0003-0942-1840>



Arantxa VALÉN TERRAZA

Universidad de Zaragoza
683673@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0003-0718-3543>

Resumen: Desde sus inicios, el enfoque comunicativo ha tratado de integrar en sus presupuestos la enseñanza de la gramática, pero el modelo tradicional ha predominado en la práctica. Algunas propuestas, como la enseñanza por tareas, han ofrecido alternativas a ese modelo y las orientaciones curriculares han recogido la necesidad de enfocar la gramática desde el aprendizaje reflexivo y funcional. En este contexto, interesa conocer cómo son los procedimientos y las creencias actuales del profesorado en relación con el tema. Con este objetivo, se desarrolló un estudio de modalidad cualitativa y etnográfica en dos centros educativos de Educación Primaria de la provincia de Huesca (España). El estudio muestra la tensión entre el pensamiento y la acción docente. En el discurso de los maestros se observa una apuesta por una enseñanza significativa y comunicativa de la gramática. Sin embargo, las prácticas guiadas por los libros de texto responden a un tratamiento tradicional, la gramática se entiende entonces como un conjunto de normas desvinculadas del uso de los hablantes y ajenas a los alumnos. Las diferencias observadas entre las clases de idiomas y las de lengua castellana, además de la falta de confianza en la capacidad reflexiva del alumnado, resultan claves en los resultados.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; aprendizaje reflexivo; pensamiento docente; enfoque comunicativo; educación primaria.

TEACHING GRAMMAR IN PRIMARY SCHOOL: AN ETHNOGRAPHIC STUDY ON TEACHER THINKING AND ACTION

Abstract: Since its inception, the communicative approach has tried to integrate grammar teaching in its foundations, but the traditional model has prevailed in practice. Some proposals, such as the task-based approach, have offered an alternative to this model and the need for a functional and reflective approach to grammar acquisition has been included in curricular orientations. Within this context, it shall be interesting to know what the current teachers' beliefs and practices are regarding this matter. To this purpose, a qualitative and ethnographic study was carried out at two primary schools in the province of Huesca (Spain). This study reveals the tension between the teachers' beliefs and classroom practices. A preference for a meaningful and communicative teaching of grammar is noticed in the teachers' discourse whereas the learning practices encouraged by textbooks favour a traditional approach. Hence, grammar is seen as a set of rules that is not linked to the speakers use of language and that is disengaged from students. The differences observed between foreign language lessons and Spanish language lessons together with the lack of confidence in the students' reflective capacity are key in the results.

Keywords: grammar teaching; reflective learning; teacher thinking; communicative approach; primary education.



L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA: UN ESTUDI ETNOGRÀFIC SOBRE EL PENSAMENT I L'ACCIÓ DOCENT

Resum: Des dels seus inicis, l'enfocament comunicatiu ha intentat integrar en els seus principis l'ensenyament de la gramàtica, però el model tradicional ha predominat a la pràctica. Algunes propostes, com l'ensenyament per tasques, han ofert alternatives a aquest model i les orientacions curriculars han aplegat la necessitat d'enfocar la gramàtica des de l'aprenentatge reflexiu i funcional. En aquest context, interessa conèixer com són els procediments i les creences actuals del professorat en relació amb el tema. Amb aquest objectiu, es va desenvolupar un estudi de modalitat qualitativa i etnogràfica en dos centres educatius d'Educació Primària de la província d'Osca (Espanya). L'estudi mostra la tensió entre el pensament i l'acció docent. En el discurs dels mestres s'observa una aposta per un ensenyament significatiu i comunicatiu de la gramàtica. No obstant això, les pràctiques guiades pels llibres de text responen a un tractament tradicional, la gramàtica s'entén llavors com un conjunt de normes desvinculades de l'ús dels parlants i alienes als alumnes. Les diferències observades entre les classes d'idiomes i les de llengua castellana, a més de la falta de confiança en la capacitat reflexiva de l'alumnat resulten clau en els resultats.

Paraules clau: ensenyament de la gramàtica, aprenentatge reflexiu; pensament docent; enfocament comunicatiu; educació primària.

Introducció

El paper que debe ocupar la gramàtica en la ensenyanza de una lengua ha sido siempre motivo de debate didáctico y de interés para la investigación. Tradicionalmente, la ensenyanza de la gramàtica ha sido concebida como un conjunto de normas desvinculadas del uso real de la lengua, pero el desarrollo epistemológico de los métodos utilizados en la ensenyanza de lenguas ha modificado esta concepción (Richards y Rodgers, 2003). En la actualidad, se considera que la gramàtica es un instrumento esencial del acto comunicativo (Llopis, Real y Ruiz, 2012) cuya instrucció es fundamental (Boivin et al., 2018) y que es necesario atender al código lingüístico desde un enfoque que tenga en cuenta el uso de la lengua (Rodríguez, 2015). Desde este marco teórico, el objetivo de este estudio es aproximarse a las prácticas actuales y al pensamiento del profesorado para valorar si el camino recorrido tiene un reflejo en las aulas.

1. La ensenyanza de la gramàtica

1.1. La perspectiva comunicativa

El avance de los estudios sobre la comunicació oral y la necesidad de formar hablantes competentes propiciaron un cambio decisivo en la concepción de la Didáctica de la Lengua (Mendoza y Cantero, 2011). A partir de la década de los 70, la nueva perspectiva comunicativa provocó la modificación de las propuestas editoriales y de las prácticas de aula dirigidas a la ensenyanza de segundas lenguas. Las muestras de lengua trataron de alejarse de las construcciones artificiales y se sustituyeron por extractos vinculados a situaciones comunicativas de la vida real con la intención de generar una comunicació auténtica (Matte-Bon, 1988). Las actividades se caracterizaron así por la presencia de interacción en el aula al tratar de favorecer el desarrollo de estrategias comunicativas y la motivación del alumnado.

En lo que respecta a la ensenyanza de los contenidos lingüísticos, sin embargo, se tendía a regresar a prácticas mecánicas de carácter normativo y tradicional (Estrada y Zayas, 2019; Gómez



del Estal y Zanón, 1999). En la puesta en práctica de actividades comunicativas y gramaticales se percibían diferencias puesto que las actividades gramaticales se desentendían de los principios del enfoque comunicativo. No se supo dar respuesta a este problema, al que García-González (1995) añade la falta de una teoría sobre el aprendizaje del lenguaje y de una base teórica sólida sobre la competencia comunicativa: «La gramática siguió ejerciendo su dominio en la organización de los contenidos y en las actividades mismas, y el aprendizaje se redujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas... en falsas situaciones comunicativas» (1995, p. 442).

1.2 Las tareas gramaticales

Como alternativa a los programas comunicativos nociofuncionales, surgieron nuevos planteamientos didácticos, como la enseñanza mediante tareas. Esta propuesta nació en la década de los años ochenta, según algunos autores entroncada en el enfoque comunicativo (Estaire, 2011; Pastor-Cesteros, 2000), mientras que para otros supuso un planteamiento diferenciado (Fernández, 2001; García-González, 1995).

La enseñanza mediante tareas se fundamenta en el uso de tareas como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y «en el principio de aprender para el uso a través del uso» (Estaire, 2011, p. 4). Las tareas deben reproducir situaciones comunicativas reales para que los contenidos lingüísticos que se adquieran en clase puedan ser aplicables en situaciones de comunicación fuera del aula. Las aportaciones de la enseñanza por tareas fueron bien acogidas porque contemplaban las necesidades de comunicación de un determinado grupo de alumnos en su contexto (García-González, 1995). En este sentido, se ha destacado su proximidad a la experiencia e intereses de los estudiantes, y su capacidad de atender a la diversidad y de favorecer la autonomía, puesto que las tareas facilitan cauces de participación en la toma de decisiones y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2001).

Frente a los primeros programas comunicativos, en la enseñanza por tareas se tuvo en cuenta que el aula no es comparable con la vida cotidiana porque en el contexto educativo existen unos objetivos de aprendizaje que no se suelen dar en situaciones ordinarias (Estaire, 2011). La clase ofrece la oportunidad de realizar aprendizajes conscientes y explícitos, cuestión que llevó a diferenciar entre tareas comunicativas y tareas de apoyo lingüístico o gramaticales. Las tareas de apoyo lingüístico sirven de soporte a las comunicativas, su finalidad es que los alumnos aprendan aspectos gramaticales concretos que les permitan mejorar su competencia comunicativa (Estaire, 2009). Según Gómez del Estal (2015), las tareas gramaticales contribuyen al desarrollo de la conciencia metalingüística y a la autonomía en el aprendizaje de la gramática. El objetivo es centrar de forma explícita la atención en elementos lingüísticos conforme aparecen en situaciones comunicativas cuando estos elementos generan problemas de comprensión o de producción.

Las tareas plantean así una propuesta metodológica interaccionista y de negociación del sentido. En la misma línea, Llopis et al. (2012) consideran que la mejora en la adquisición y el uso de la gramática consiste en hacerla significativa. El aprendizaje de la gramática debe interactuar con los conocimientos previos, de manera que el alumnado pueda dar sentido a las formas gramaticales de la lengua que aprende. Desde la enseñanza por tareas, tanto las tareas comunicativas como las gramaticales se tienen que entrelazar y alternar para lograr resolver una tarea final. Esta línea de trabajo permite desarrollar simultáneamente «conocimientos instrumentales y formales de forma natural» (Estaire, 2011, p. 6).



Por su parte, las Secuencias Didácticas para aprender Gramática (Camps y Zayas, 2006) constituyen igualmente un modelo que tiene en consideración el «papel activo y constructivo del aprendiz» (Fontich, 2011, p. 55). Esta propuesta se fundamenta en una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se implica al alumnado en todas las fases de su desarrollo. La negociación y el diálogo sustentan la secuencia didáctica, el alumno toma decisiones, se convierte en investigador y construye el saber desde el descubrimiento, la reflexión y la ejercitación, procesos que se ponen en relación con el objetivo de lograr finalmente una síntesis que integre todo el conocimiento elaborado (Camps y Zayas, 2006).

1.3 La reflexión metalingüística

La enseñanza de la gramática ha sido objeto de interés e investigación en el ámbito de la Didáctica de la Lengua, aunque los estudios empíricos resultan más escasos en el caso de la enseñanza de primera lengua frente a la enseñanza de segundas lenguas (Boivin et al., 2018). En contextos bilingües, el grupo de investigación GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) desarrolló en los años noventa estudios sobre las dificultades que tenían los alumnos con determinados aspectos gramaticales al realizar composiciones escritas. Sus resultados promovieron investigaciones sobre «la actividad metalingüística de los escolares» (Fontich, 2013, p.4) y sobre la forma en que construyen su saber gramatical, es decir, cómo la actividad metalingüística interviene en el conocimiento de fenómenos gramaticales (Camps, 2017). Entre sus conclusiones, coinciden en que el conocimiento gramatical de los alumnos es variado e inconexo, con frecuencia resultado de las actividades escolares, de forma que «esta instrucción gramatical ni siquiera sirve para construir un saber gramatical coherente» (Fontich, 2013, p. 5). Estudios como los de Nadeau y Fisher, (2011), Fontich (2013, 2016, 2018), Jones y Chen (2016) o McCormack-Colbert, Ware y Wyn (2018) muestran además que los intercambios orales en grupos reducidos crean unas condiciones óptimas para aprender gramática ya que los alumnos tienen la capacidad de desarrollar argumentos muy válidos a la hora de trabajar de forma colaborativa y reflexionar sobre la comprensión de conceptos gramaticales. Estos estudios demuestran los beneficios de la enseñanza explícita de la gramática y coinciden en considerar como esencial la participación de los alumnos, la aplicación de principios dialógicos y la reflexión metalingüística para que se produzca aprendizaje sobre el lenguaje.

1.4 La gramática en el currículo y en los libros de texto

Actualmente, la enseñanza comunicativa de la lengua predomina en los planes de estudio siendo su desarrollo el principal objetivo, tal y como se recoge en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero y en la Orden de 16 de junio de 2014; es decir, se pretende que a través del área de Lengua Castellana y Literatura se dote a los alumnos de los instrumentos y conocimientos que les permitan afrontar con éxito cualquier situación comunicativa. Asimismo, el interés mostrado desde la enseñanza por tareas y desde el modelo de Secuencias Didácticas de Gramática por potenciar la reflexión metalingüística del alumnado coincide con los presupuestos y objetivos que se plantean en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, por lo que configuran una propuesta didáctica para la enseñanza de los contenidos lingüísticos formales coherente con los principios y orientaciones metodológicas del currículo.

Mientras el currículo se hace eco del nuevo «paradigma comunicativo» (Mendoza y Cantero, 2011, p. 16), en lo que respecta a la enseñanza de la gramática, el planteamiento de los libros de texto parece alejado del uso de la lengua. Como señala Milian (2010), los libros de texto tienden a



considerar los contenidos gramaticales de manera compartimentada. La gramática se presenta en una sección separada de otros contenidos de lengua y literatura, a su vez, los aspectos gramaticales se tratan de forma fragmentada, parten de definiciones formales y utilizan ejemplificaciones normativas, sus muestras de lengua suelen presentarse descontextualizadas y carentes de sentido sociolingüístico o pragmático, el planteamiento es deductivo y no tiene cabida la reflexión del alumno. Los libros de texto de lengua castellana editados recientemente demuestran que el estudio de Milian (2010) sigue vigente, las actuales propuestas no parecen mostrar cambios significativos en relación con el tratamiento de la gramática y las orientaciones comunicativas del currículo se plasman de forma difuminada en actividades siempre diferenciadas del apartado gramatical.

2. Diseño de la investigación

2.1 Preguntas y objetivo del estudio

A partir de este marco teórico, surgen algunas preguntas de interés: ¿cómo se enfoca la enseñanza de la gramática actualmente en las aulas?, ¿en qué medida se reflejan los avances de la investigación o las orientaciones curriculares?, ¿qué papel se concede a los escolares? o ¿qué piensan los maestros sobre estas cuestiones? Este estudio parte de estas preguntas, de manera que su objetivo es indagar sobre los procedimientos y el pensamiento docente en relación con la enseñanza de la gramática en las aulas de Educación Primaria.

2.2 Enfoque metodológico

Como aproximación al objeto de estudio se realizó una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico al considerarse una metodología conveniente en la investigación educativa en el aula de lengua (Cambra, 2003) y en el estudio del pensamiento docente. Desde este planteamiento, el objetivo era conocer el fenómeno social estudiado en un contexto reducido, un estudio de caso que permita comprender otros contextos con características semejantes (Martínez, 2007) aunque los resultados no puedan ser generalizables. Es necesario recordar que, entre los principios epistemológicos sobre los que se fundamenta la investigación cualitativa, el constructivismo sostiene que los resultados obtenidos en una investigación dependen de factores contextuales, como las personas que actúan en esa realidad o la relación establecida entre el investigador y el campo de estudio (Rossman y Rallis, 2003). En consecuencia, una teoría no puede estar nunca completamente probada porque la realidad social es cambiante (Guba, 1990).

2.3 Contexto y población

La investigación se desarrolló en dos centros educativos de la provincia de Huesca. El primero (centro A) es un colegio concertado situado en la capital oscense. El segundo (centro B) es un Colegio Rural Agrupado de carácter público. La selección fue intencional: se primó para los objetivos la preferencia por centros próximos territorialmente, pero con características diferentes, que quizás incidieran en los resultados (Tabla 1). Los centros concretos seleccionados se acotaron por las posibilidades de acceso al campo. Por otro lado, interesaba la participación de los docentes que impartían lenguas en Educación Primaria. Tras la consulta al equipo directivo y a los docentes que cumplían este requisito, se consiguió el compromiso de 15 docentes interesados en la investigación, aunque, por cuestiones de disponibilidad, tuvieron distintos tipos de intervención en el estudio (Tabla 2).



Características	Centro A	Centro B
Contexto	Urbano	Rural
Titularidad	Concertado	Público
Etapas educativas	Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Educación Infantil y Primaria
Docentes Educación Primaria	17	12
Alumnos/as Educación Primaria	296	89
Docentes participantes en el estudio	8	7

Tabla 1. Centros educativos seleccionados.

2.4 Recogida y tratamiento de los datos

Como técnica de indagación, se utilizó fundamentalmente la observación participante y la estancia en los centros. A partir de los horarios de las clases de lenguas, se planificó un primer calendario de posible entrada en las aulas. Finalmente, con el acuerdo de 14 docentes, se pudieron realizar 19 observaciones de clases (Tabla 2) con grupos que oscilaron entre 13 y 26 alumnos. Las observaciones realizadas se anotaron en un diario de campo conforme a unos criterios de observación (Tabla 3).

Informantes	Centro	Curso	Intervención
Maestro 1	A	5º EP	Observación 1: Lengua castellana y Literatura
Maestro 2	A	1º EP	Observación 2: Lengua castellana y Literatura
Maestro 3	A	6º EP	Observación 3: Inglés
Maestro 4	A	1º y 2º EP	Observación 4: Lengua castellana y Literatura
Maestro 5	A	4º EP	Observación 5: Lengua castellana y Literatura Cuestionario abierto: narración escrita
Maestro 6	A	2º EP	Observación 6: Lengua castellana y Literatura Cuestionario abierto: narración escrita
Maestro 7	B	1º-3º EP	Observaciones 7-10: Inglés Observación 15: Lengua castellana y Literatura Grupo de discusión
Maestro 8	B	2º EP	Observación 11: Lengua castellana y Literatura Grupo de discusión
Maestro 9	B	6º EP	Observación 12: Francés
Maestro 10	B	1º EP	Observación 13: Lengua castellana y Literatura Grupo de discusión
Maestro 11	B	4º EP	Observación 14: Lengua castellana y Literatura
Maestro 12	B	5º EP	Observación 16: Lengua castellana y Literatura
Maestro 13	B	5º y 6º EP	Observación 17 y 18: Inglés
Maestro 14	A	5º EP	Observación 19: Francés
Maestro 15	A	4º-6º EP	Cuestionario abierto: narración escrita

Tabla 2. Informantes, contexto e intervención.

3. Resultados

Los resultados del análisis se presentan organizados en dos bloques. En primer lugar, se exponen los procedimientos que emplearon los maestros para enseñar gramática en las aulas. En segundo lugar, se plantean las creencias y reflexiones que los docentes manifestaron sobre el tema.

3.1 Procedimientos docentes: actividades y recursos

Las actuaciones observadas en el aula giran en torno a dos propuestas: actividades focalizadas en contenidos gramaticales de forma explícita y actividades en las que estos contenidos surgen de manera implícita por necesidades comunicativas. En estas últimas se observan diferencias entre la enseñanza de la lengua castellana y la enseñanza de idiomas (Tabla 3).

Técnica de investigación	Criterios de observación en el aula	
Observación participante	Datos contextuales: centro, docente, curso, edad alumnos, asignatura, fecha, nº de alumnos Descripción del espacio y del ambiente Ubicación de la clase dentro de la programación del curso Objetivos de la clase manifestados por el docente Descripción cronológica detallada de la sesión Contenidos de lengua desarrollados Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente Recursos utilizados durante la sesión Interacciones generadas en el aula Intervenciones significativas de los alumnos	
Resultados de las observaciones: Procedimientos docentes		
Actividades	Categorías (selección)	Enfoque inferido
Gramática explícita Objetivo: aprendizaje de elementos o sucesos del sistema L1	Foco: un elemento aislado Definición concepto Explicación abstracta Norma Descripción suceso Oración sin contexto Ejemplo modélico Ejercicio mecánico Resolución: imitación Conciencia aprendizaje gramatical Situación productiva no aprovechada (pregunta/error alumnos)	Tradicional Normativo Deductivo No comunicativo
Gramática implícita Objetivo: desarrollo de destrezas orales o escritas L2	Foco: oralidad/ escritura Textos funcionales Textos elaborados por alumnos Contexto de uso Uso intencionado de elementos gramaticales Conciencia aprendizaje gramatical Situación productiva no aprovechada (pregunta/error alumnos)	Normativo Inductivo Comunicativo
Gramática implícita Objetivo: desarrollo de destrezas orales o escritas L1	Foco: oralidad/ escritura Textos funcionales Textos elaborados por alumnos Contexto de uso Uso no intencionado de elementos gramaticales Falta de conciencia aprendizaje gramatical Situación productiva no aprovechada (pregunta/error alumnos)	Normativo Inductivo/ deductivo Comunicativo/ No comunicativo

Tabla 3. Criterios de observación y procedimientos docentes observados.



En cuanto al primer tipo de actividades, se observaron principalmente en las clases de Lengua Castellana. Estas actividades se caracterizan por centrarse en la enseñanza de objetivos y contenidos gramaticales programados, fundamentalmente componentes morfosintácticos de la oración. El planteamiento didáctico en estos casos es explícito y se tiende a seguir una misma pauta de actuación que coincide con la marcada por los libros de texto. Es decir, el enfoque de la enseñanza de la gramática es tradicional, se inicia con definiciones y modelos normativos, el alumno utiliza esos modelos para resolver tareas similares de forma deductiva, no se estimula su reflexión, no se conectan los aprendizajes con los saberes previos y no se aporta un contexto comunicativo de uso. En definitiva, la gramática se entiende desde una perspectiva normativa y la finalidad de su enseñanza es promover el conocimiento del sistema.

Aunque el libro de texto fue el recurso más común, algunos maestros también plantearon actividades con materiales manipulativos de propia creación (Tabla 4). Por ejemplo: en la observación 15, el maestro entrega una oración a cada alumno para iniciar un proceso de categorización de los diferentes tipos de oraciones; en la observación 2, se propone a cuatro alumnos que formen palabras con las letras adjudicadas en unas tarjetas; en la observación 6, se solicita a cada alumno que construya una oración con unas determinadas palabras; y en la observación 11, el docente utiliza carteles que separan el sujeto del predicado para mostrar las dos partes de la oración. La manipulación permite al alumno mayor grado de implicación en la actividad, pero el modelo del libro de texto parece repetirse y los elementos gramaticales no se vinculan con otros contenidos de lengua.

En segundo lugar, se observan actividades comunicativas en las que el aprendizaje gramatical se encuentra vinculado de manera implícita. Este planteamiento se percibe fundamentalmente en las clases de lenguas extranjeras. Los docentes no realizan a priori referencias a los contenidos gramaticales, pero estos contenidos emergen en el desarrollo de la actividad. En estas propuestas los maestros conducen al alumnado hacia un aprendizaje inductivo de los contenidos gramaticales y muestran además conciencia de utilizar la gramática en actividades comunicativas. Por ejemplo, en la observación 19, el docente utiliza una propuesta del libro de texto y solicita a los alumnos que dibujen un monstruo en pequeños grupos y realicen su descripción oral. Posteriormente, utiliza las producciones orales de los niños para favorecer el uso de adjetivos y otros componentes formales que les permitan elaborar textos descriptivos. En la observación 18, la maestra solicita la elaboración de un texto escrito en el que los alumnos planifiquen un campamento de verano, texto que después deberán exponer oralmente. Su propósito es que los alumnos aprendan a utilizar los tiempos verbales en futuro dentro de un contexto. Se detecta así una aproximación a prácticas comunicativas al dotar a los aprendizajes de un carácter funcional.

En las clases de Lengua Castellana, se observa que las prácticas comunicativas son puntuales y escasas, se presentan descontextualizadas y no se aprovechan para reforzar contenidos gramaticales. Por ejemplo, en la observación 16, los alumnos deben exponer oralmente una experiencia divertida como se propone en el libro de texto. Al hacerlo, no se establecen conexiones con los contenidos de lengua, los alumnos no la relacionan con ningún tipo de aprendizaje y su realización resulta carente de sentido didáctico. En estas clases, se detecta además que los maestros no muestran conciencia de la conexión de la gramática con las actividades comunicativas. En la observación 3, el maestro comenta al iniciar la sesión que no va a trabajar la gramática porque su objetivo es realizar actividades de comprensión lectora. Sin embargo, durante la sesión, surgen contenidos fonéticos, morfológicos



y sintácticos relacionados con la expresión y comprensión oral y con la comprensión lectora. Del mismo modo, cuando finaliza la clase, el maestro no percibe que se hayan desarrollado aprendizajes gramaticales.

Las observaciones también revelan situaciones en las que los alumnos provocan la emergencia espontánea de contenidos gramaticales con sus dudas. En la observación 10, dos alumnos dialogan sobre la corrección de la escritura de una determinada palabra. Resultan así frecuentes las preguntas de los alumnos acerca de aspectos ortográficos y morfosintácticos cuando desarrollan una tarea de expresión escrita. Estas preguntas y las conversaciones generadas a partir de sus propias producciones resultan significativas porque reflexionan sobre los usos que realizan de la gramática. Suele tratarse, sin embargo, de situaciones no programadas que no se ponen en valor en el aula, es decir, no se percibe un aprovechamiento por parte del docente, sus preguntas no se conectan con los contenidos gramaticales que han sido objeto de aprendizaje explícito en clases anteriores o van a serlo y de nuevo no se estimula la reflexión de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos, el uso del libro de texto fue predominante y sus programaciones orientaron las clases. En la observación 9, el docente explica que si los alumnos no hacen alguna actividad con los libros de texto se quejan de que no han hecho nada ese día. Aunque considera prioritario que se comuniquen en inglés oralmente, ha decidido utilizarlos al final de sus clases para satisfacer al alumnado. Se observa, no obstante, que los libros de lengua castellana y los de idiomas muestran diferencias en cuanto al tratamiento de la gramática. Los libros de lengua castellana dedican a los contenidos gramaticales un apartado específico dentro de cada unidad, pero esos contenidos no están vinculados con las destrezas orales o escritas y su progresión es lineal y acumulativa. Por ejemplo, en la observación 5, el maestro utiliza el libro de texto y las actividades gramaticales se centran en dos elementos morfológicos previamente expuestos de forma teórica y conceptual. Los alumnos deben completar huecos con preposiciones y/o conjunciones, o bien identificar este tipo de palabras en oraciones. El uso de estos elementos no se vincula posteriormente con el resto de las actividades del tema.

En los libros de texto de inglés, sin embargo, la gramática no se presenta de forma aislada, sino que está integrada en las propuestas de enseñanza de las destrezas orales y escritas. Esta diferencia entre los libros de texto de lengua castellana y los de idiomas coincide además con los dos tipos de actividades observadas en el campo de estudio, de manera que el enfoque didáctico de los libros de texto parece trasladarse al aula y condicionar las intervenciones docentes. El informante 7 es un ejemplo de cómo un mismo maestro puede afrontar la enseñanza de la gramática de una forma más tradicional, cuando imparte lengua castellana, y emplear un enfoque más comunicativo en las clases de inglés porque utiliza —o en ocasiones se inspira— en libros de texto con planteamientos diferentes.

En cuanto a los recursos tecnológicos (Tabla 4), todas las aulas disponían de un ordenador y la mayoría tenía pizarra digital, pero, de nuevo, su uso también es distinto según la materia que se imparte. En las clases de Lengua Castellana, los maestros utilizan más estos recursos para proyectar el libro de texto o realizar correcciones en gran grupo. En las clases de idiomas, los recursos audiovisuales están más integrados y se emplean especialmente para realizar prácticas fonéticas y estimular la comunicación oral.



Recursos utilizados	Nº de la observación
Uso del libro de texto como recurso principal para seguir la programación propuesta, explicar y realizar actividades	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 17, 19
Uso del libro de texto como recurso auxiliar o secundario para realizar alguna actividad o apoyar alguna explicación	9, 10, 15, 18
Uso de recursos tecnológicos y audiovisuales para escuchar canciones, ver vídeos, escribir, etc.	3, 4, 7, 8, 9, 17, 18
Uso de la pizarra digital para proyectar el libro de texto o realizar alguna actividad de la versión digital del libro	1, 2, 5, 11
Uso de materiales de elaboración propia como recurso principal para conducir la sesión y realizar actividades manipulativas	15
Uso de materiales de elaboración propia como recurso auxiliar o secundario para realizar actividades manipulativas	2, 6, 11
Uso de fichas y fotocopias como material auxiliar para realizar actividades	8, 13, 17
Uso de la pizarra tradicional como recurso complementario para apoyar las explicaciones o realizar correcciones de actividades	3, 6, 13, 14, 19
Uso de la pizarra tradicional como recurso puntual para apoyar las explicaciones o realizar correcciones de actividades	2, 4, 7, 8, 9, 10, 15
Uso de la pizarra tradicional como único recurso para apoyar las explicaciones o realizar correcciones de actividades	12

Tabla 4. Recursos utilizados en las clases observadas.

3.2 Pensamiento docente: alumnado, currículo, libros de texto, acción y formación

A través del grupo de discusión y de los cuestionarios abiertos, se trataron cinco temas básicos con los docentes (Tabla 5) sobre los que manifestaron sus creencias, saberes y representaciones (Cambra y Palou, 2007). En este caso, interesaba una reflexión más distanciada del aula y que los docentes reflexionaran en un contexto de discusión entre compañeros o individualmente. Las preguntas planteadas fueron diversas (Tabla 5) pero los temas se focalizaron en el alumnado —su formación e implicación—, en el tratamiento de la gramática en el currículo y en los libros de texto, y en sus valoraciones sobre la acción en el aula y sobre la formación del profesorado.

Respecto a la formación del alumnado, los docentes comparten la idea de que la gramática es fundamental para su formación, todos coinciden en un principio en destacar su importancia:

Maestro 5: Creo que tienen una gran importancia pues dichos contenidos son importantes ya que marcan el discurso tanto oral como escrito de los alumnos y son los que les ayudan a estructurarlo de una manera correcta. (Cuestionario abierto, p. 31)

Maestro 7: La gramática es fundamental para saber usar la lengua. (Grupo de discusión, p. 3)

Maestro 15: Si la gramática articula y regula el lenguaje, y el lenguaje entendemos que tiene una relación estrecha con el pensamiento, los contenidos de esta área son fundamentales o básicos tanto desde la perspectiva docente como discente. (Cuestionario abierto, p. 35)



Se detecta también la creencia de que la enseñanza de la gramática que se plantea en el aula está vinculada con las necesidades comunicativas reales que tienen los alumnos fuera del entorno escolar. El informante 10 matiza que el saber gramatical es sobre todo esencial en los últimos cursos de Educación Primaria. Cuando los maestros reflexionan sobre los contenidos concretos que se proponen en estos cursos, los informantes 8 y 15 opinan que se trata de contenidos que quizá los alumnos no necesiten o no utilicen en su vida cotidiana, sino que sirven más bien para atender las exigencias académicas de cursos posteriores.

En cuanto a la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, los informantes consideran que los alumnos no hablan de gramática o no les interesa. Sin embargo, los maestros 5 y 6 defienden que sí hablan sobre gramática, aunque no sean conscientes:

Maestro 8: No. Y sigue siendo muy abstracto para ellos... que no entienden.
(Grupo de discusión, p. 26)

Maestro 7: No lo encuentran atractivo para nada. (Grupo de discusión, p. 26)

Maestro 15: Creo que, en general, no. Francamente, creo que no les resulta nada atractivo.
(Cuestionario abierto, p. 37)

Maestro 6: Sí que hablan sobre gramática, aunque no son conscientes de ello (situaciones imprevistas, tiempos verbales, pronombres personales...). Si se presenta de manera atractiva sí que puede atraerles ya que se dan cuenta del gran uso que le pueden dar. (Cuestionario abierto, p. 33)

El informante 7 añade también que los alumnos están más acostumbrados a la forma de trabajar del libro de texto, desde la teoría y no desde la reflexión, considera que, cuando se solicita reflexión, tienden a decir que no saben o que no lo entienden.

En relación con el currículo, los informantes coinciden en que la gramática ocupa un espacio importante en el currículo de lengua, aunque el peso concedido a las cuatro destrezas —escuchar, leer, hablar y escribir— es bastante equitativo, en oposición a prácticas anteriores en las que el aprendizaje de la lengua se centraba en la lectura y escritura. También señalan que algunos contenidos les parecen demasiado abstractos para los primeros cursos de primaria. Según su experiencia, los alumnos no interiorizan determinados contenidos y deben repasarlos en cursos más avanzados.

Los informantes se muestran en principio críticos con los libros de texto y consideran que no ofrecen una enseñanza de la gramática adecuada a la edad de los destinatarios infantiles. Así destacan el carácter teórico y poco práctico de sus planteamientos, inciden en el exceso de definiciones y en que sus propuestas se limitan a ser memorísticas, mecánicas o descontextualizadas:

Maestro 7: O sea, el libro es definición tras definición. Y entonces, luego sí que... si realmente sigues el libro tienes que hacer pues la aplicación de esa definición al libro, pero, si no te sales de ahí, no lo van a saber utilizar en el contexto real, entonces yo sí que procuro sacarlo y... y que no se aprendan tanto la definición si no el uso... realmente. (Grupo de discusión, p. 27)

Maestro 7: Claro, luego lo que decíamos de que es que muchas veces en los libros de texto está todo descontextualizado. Está la... el vocabulario por un sitio, la gramática por otro, eh... la literatura por otro... (Grupo de discusión, p. 27)



Maestro 10: Ya, lo hacen mecánico. (Grupo de discusión, p. 11)

Maestro 15: En los libros de texto se sigue trabajando de una manera poco innovadora, quizás sería introducir más la metodología manipulativa. (Cuestionario abierto, p. 32)

Los maestros coinciden en señalar que los libros de texto condicionan las prácticas didácticas y, aunque reconocen que no siempre es la mejor opción, algunos afirman que tienen que utilizarlos porque las familias han hecho una inversión económica. Este planteamiento coincide con la observación 9, en la que se detectó cierta necesidad de justificar su uso.

Cuando se realizan preguntas sobre la acción docente y cómo los informantes enseñan la gramática, surgen distintos enfoques, aunque tienen en común un interés declarado por aproximar los contenidos a los alumnos:

Maestro 5: Primero, presentación a base de ejemplos sencillos y relacionados con el día a día, que vean la realidad y la manera en que lo emplean. Posteriormente, se pasa a explicar la teoría de manera más profunda, apoyada también por ejemplos. (Cuestionario abierto, p. 32)

Maestro 6: Canciones, textos, lecturas, videos... apoyados por la plataforma digital. (Cuestionario abierto, p. 32)

Maestro 7: Sobre todo participativo. (Grupo de discusión, p. 14)

Maestro 8: Buscar recursos, o... hacerlo de tal manera que ellos lo sientan más suyo. Y sobre todo en los cursos pequeños a lo mejor más visual, con la ayuda de la pizarra que eso facilita un poco... (Grupo de discusión, p. 15)

Maestro 15: Desde su uso funcional y tratando de llegar a ellos de una manera más significativa. Mejor desde sus propias producciones, saben usar el lenguaje, conocen la gramática, solamente no saben categorizarla o conceptualarla. (Cuestionario abierto, p. 36)

Cuando los maestros que imparten idiomas comentan los recursos utilizados, los maestros 8 y 10 añaden que la enseñanza de lenguas extranjeras no es igual, porque en ellas es más habitual la combinación de recursos atractivos. Desde su experiencia, los informantes recomiendan que los contenidos gramaticales no se trabajen de forma aislada en la asignatura de lengua, sino que se tengan en cuenta en otras áreas.

Para estimular la reflexión sobre la acción docente, se presentó a los participantes dos muestras de actividades en las que los objetivos y contenidos gramaticales eran explícitos. El foco de atención en ambas era el modo imperativo. La actividad A fue diseñada con una metodología cercana a la enseñanza por tareas. La propuesta trataba de estimular la reflexión metalingüística de los alumnos y el aprendizaje era inductivo. La actividad B estaba extraída de un libro de texto y seguía el mismo patrón observado en las clases. Tras su lectura y observación, todos los maestros, tanto los que impartían castellano como los de idiomas, identificaron sus características de manera que asociaron la propuesta A con el aprendizaje por descubrimiento y la propuesta B con un enfoque tradicional de la enseñanza. En el grupo de discusión (Centro B), se debatió además sobre una posible elección, cuál de las dos propuestas llevarían al aula, y de nuevo los participantes mostraron acuerdo en escoger la opción A, enfoque con el que decían sentirse más identificados.



Maestro 8: [Se refiere a la opción B] Bueno yo la... la principal diferencia veo que... que en la del libro de texto primero aborda toda la teoría... (Grupo de discusión, p. 19)

Maestro 7: [Se refiere a la opción A] En cambio, en la otra actividad... es más por descubrimiento. (Grupo de discusión, p. 19)

Maestro 10: [Se refiere a la opción A] Va descubriéndolo poco a poco. Aquí necesitan un trabajo ellos. (Grupo de discusión, p. 20)

Maestro 8: [Se refiere a la opción A] Y esto es sobre una tarea que luego... o sea, no son actividades eh... sueltas... sino que... está interrelacionado todo, la primera con luego con la segunda... (Grupo de discusión, p. 20)

Maestro 5: Pienso que la actividad A es más intuitiva para el alumno pues acerca el contenido gramatical a través del descubrimiento, permitiendo al niño crear sus propias conclusiones y llegar él sólo al contenido. Después de esto se presenta la teoría y se hace una actividad de refuerzo del contenido. La actividad B tiene una metodología más tradicional basada en la clase magistral, primero presentas la teoría y posteriormente realizas ejercicios de manera más mecánica sin su propio descubrimiento. (Cuestionario abierto, p. 33)

Maestro 15: La opción A es más analítica, mientras que la B es más sintética. El abordaje de este tema (los modos verbales: el imperativo), bastante abstracto para los niños por otra parte, podría contener actividades en las dos opciones. (Cuestionario abierto, p. 37)

Finalmente, en cuanto a la formación del profesorado, los informantes coinciden en señalar que los cursos ofertados actualmente sobre didáctica de la gramática son muy escasos o inexistentes y que la formación continua que se ofrece o se organiza desde los centros atiende otros temas que se consideran actualmente prioritarios. En el grupo de discusión (Centro B), los participantes reconocen además no haber realizado cursos de formación permanente en los que tuviera alguna presencia la enseñanza de la gramática ni en lengua castellana ni en inglés:

Maestro 5: Se han realizado programas de formación, pero no concretamente sobre este tema. Actualmente hay temas que son de mayor interés, como el bilingüismo o las nuevas tecnologías y metodologías. (Cuestionario abierto, p. 31)

Maestro 6: Es un tema que preocupa en el día a día del aula, pero, como se ha dicho, hay temas con menos formación del profesorado, por lo que se necesita un apoyo formativo. (Cuestionario abierto, p. 31)

Maestro 7: Ahora tecnologías, trabajo cooperativo y demás, pero gramática, tal cual, nunca. Con la gramática de otra lengua tampoco tenemos... ni mucha formación con respecto a la didáctica de la gramática, por no decir nada, ni nos ofertan cursos. Innovación, lo que aparece nuevo, pues es lo que he dicho, las tecnologías, pizarras digitales y demás, entonces esto como que se obvia un poco porque ya debería estar... (Grupo de discusión, p. 5)

Maestro 8: Claro, como ya ha sido lo de siempre y se supone que ya se sabe y todo pues... (Grupo de discusión, p. 6)

Maestro 15: Pues es cierto que son escasos los cursos de formación o especialización sobre gramática para maestros y la mayoría funcionamos con nuestra experiencia y con los aprendizajes básicos de la carrera, pero desde luego que sería muy interesante esta formación, especialmente si se tratara de una didáctica. (Cuestionario abierto, p. 35)



Técnica	Cuestiones planteadas a los docentes participantes
Grupo de discusión y cuestionario abierto	Valoración de la importancia que se concede a la gramática Valoración de su importancia para la formación de los alumnos Valoración de la utilidad de los aprendizajes gramaticales realizados en el contexto escolar Valoración del planteamiento de la gramática en el Currículo Valoración sobre las propuestas de enseñanza de la gramática en los libros de texto Explicación y valoración de su propia forma de enseñar gramática y de los recursos utilizados Procedimientos que utiliza para evaluar el aprendizaje gramatical Valoración de dos actividades didácticas contrapuestas (libro de texto y enfoque por tareas) Valoración de la formación del profesorado en relación con la gramática y su enseñanza
Temas	Resultados: Creencias, saberes, representaciones docentes (selección categorial)
Formación alumnado	La gramática es fundamental en la formación del alumnado La instrucción escolar está vinculada con las necesidades comunicativas cotidianas Algunos contenidos solo tienen utilidad académica Los alumnos no hablan/no reflexionan sobre gramática
Currículo	La gramática es muy relevante en el currículo escolar El currículo actual equilibra la importancia de todas las destrezas Su enfoque es más comunicativo frente a épocas pasadas Los contenidos gramaticales son abstractos Dificultad en los primeros cursos para interiorizar los contenidos gramaticales
Libros de texto	Actitud crítica ante los libros de texto Tratamiento teórico de la gramática Propuestas memorísticas Escasa funcionalidad Descontextualización Falta de vinculación con el resto de contenidos de lengua Actividades mecánicas Uso en el aula condicionado por la compra del libro en las familias Libros L2 más interactivos y atractivos
Acción docente	Declaran su intención de aproximar la gramática a la práctica y a los conocimientos de los niños Reconocen diferencias entre una propuesta tradicional y una dialógica, significativa, inductiva... Se identifican con las prácticas comunicativas, inductivas, funcionales Muestran diferentes actitudes ante la enseñanza de la L1 y la L2
Formación docente	Reconocen no tener formación sobre el tema La formación continua no presta atención a la enseñanza de la gramática El foco está puesto en otras necesidades (TIC, bilingüismo, prácticas activas...) Muestran cierto interés por recibir formación Se detecta que la investigación genera reflexión y activa su interés

Tabla 4. Recursos utilizados en las clases observadas.



4. Discusión de resultados

El análisis de los documentos obtenidos pone en evidencia varias contradicciones entre el saber docente y las prácticas educativas en los dos centros seleccionados. En un principio, el objetivo era contrastar los datos de cada centro educativo para saber si sus características aportaban variables de incidencia en los resultados. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de la gramática, no se observaron diferencias significativas entre ambos contextos y los resultados fueron muy similares. La tradicional tensión entre pensamiento y acción queda manifiesta en la investigación, cuestión que resulta muy significativa y productiva para comprender cómo se afronta la enseñanza de la gramática en las aulas del campo de estudio. En este sentido, sirven de precedente investigaciones como las de Golombek y Johnson (2004), Cambra y Palou (2007), Phipps y Borg (2009) o Fontich y Birello (2015) entre otras. Estos trabajos, demuestran el interés del estudio del pensamiento docente y de las tensiones entre pensamiento y acción como medio que facilita la comprensión de los contextos educativos en el ámbito de la didáctica de lenguas.

Por una parte, los docentes mostraron, a través de su discurso y de sus reflexiones, un conocimiento teórico sobre cómo se debería abordar la enseñanza de la gramática para que su aprendizaje resulte significativo y funcional. Los maestros que admitían no tener formación específica en la enseñanza de la gramática desconocían las metodologías, pero se apoyaron en sus conocimientos pedagógicos y en su experiencia de tal manera que sus respuestas resultaban coherentes con una perspectiva comunicativa de la lengua. Los informantes también se mostraron muy críticos con las propuestas de los libros de texto, de hecho, cuando se les mostraron dos programaciones dispares, identificaron sus diferencias y se decantaron por planteamientos didácticos inductivos y reflexivos frente a prácticas tradicionales, normativas y deductivas.

A pesar de estas creencias, en las observaciones de las clases, se constató que el recurso más utilizado era el libro de texto. Se observó que las propuestas de los libros de texto eran asumidas sin modificaciones, ni cuestionamiento, al mismo tiempo que su uso se justificaba por factores como la inversión realizada por las familias o las preferencias de los alumnos. Como resultado, la mayoría de las intervenciones en las clases de Lengua Castellana no respondía a un enfoque comunicativo, las actividades se planteaban de forma aislada y descontextualizada. El estudio explícito de la gramática partía de conceptos abstractos y explicaciones teóricas. En este proceso, el alumno sólo intervenía en la fase final de aplicación de las normas y en ningún caso se le ofrecía la oportunidad de reflexionar desde su propio uso y conocimiento gramatical. En las clases de idiomas se observó, sin embargo, una tendencia a integrar contenidos gramaticales en las prácticas de las destrezas orales y escritas. No obstante, este planteamiento diferenciado entre las clases de lengua castellana y las de lenguas extranjeras parece deberse a los distintos enfoques didácticos de los libros de texto.

Entre las intervenciones, son destacables las situaciones no programadas —en ocasiones estimuladas por los maestros y en otras por la iniciativa de los propios alumnos— en las que el aprendizaje significativo y la reflexión metalingüística estuvo presente en las clases. A menudo, en las actividades de producción de textos orales y escritos, los maestros desarrollaban aprendizajes gramaticales de manera implícita. Al mismo tiempo, las observaciones revelan situaciones en las que los alumnos conversaban sobre aspectos lingüísticos y formulaban preguntas para resolver dudas sobre su propia escritura (Myhill et al., 2012). Estas situaciones no se aprovecharon suficientemente en las clases, ni los maestros les concedieron valor en su discurso cuando se les preguntó por



ello, incluso mostraron escasa confianza en la capacidad reflexiva de los alumnos. Esta coincidencia entre el saber y el hacer docente contiene quizá una de las claves principales que nos permiten comprender cómo se está desarrollando la enseñanza de la gramática en las aulas de primaria del contexto de estudio.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican diferencias en la forma de aprehender la gramática desde el saber teórico y desde la acción de los docentes que participaron en la investigación. Por un lado, el concepto de gramática que transmitieron en su discurso vinculaba la gramática con un uso funcional y comunicativo. Sin embargo, el concepto de gramática que asumieron en su acción educativa se corresponde con un conjunto de contenidos ajenos al uso, al alumnado y a sus saberes previos, sin tener en cuenta tampoco que la gramática se encuentra en todos los hechos lingüísticos (Llopis et al., 2012).

Cuando los maestros tenían como objetivo la enseñanza específica de contenidos gramaticales, recurrían a prácticas normativas y deductivas. Estas propuestas recuerdan el problema con el que se ha enfrentado el enfoque comunicativo desde sus inicios (Gómez del Estal y Zanón, 1999). Al mismo tiempo, el aprendizaje significativo y funcional de la gramática se produjo en situaciones en las que los maestros no se planteaban este objetivo, bien a través de actividades en las que en un principio la gramática se hallaba de forma implícita, o bien en situaciones en las que los alumnos planteaban dudas sobre cuestiones gramaticales de forma explícita. La falta de conciencia sobre ese aprendizaje o sobre las posibilidades que entrañaban esas actividades impidió un aprovechamiento mayor de las situaciones generadas por alumnos y maestros. Aunque estas situaciones no estuvieron programadas, se observaron indicios en ellas que coinciden con otros estudios como los de Fontich (2013, 2015) y Jones y Chen (2016) entre otros. Sus resultados muestran que el diálogo en grupos reducidos o el intercambio conversacional con un adulto son fundamentales en el aprendizaje reflexivo y explícito de la gramática.

A partir de los datos, también se observa la conveniencia de actualizar en el contexto la formación permanente del profesorado y de los libros de texto con el objetivo de lograr una coherencia con las orientaciones curriculares y con las investigaciones realizadas en este campo. El modelo dialógico y reflexivo en grupos reducidos parece así mismo oportuno en la formación docente en tanto que, como demuestran otros estudios, los docentes fundamentan su pensamiento sobre la enseñanza de una lengua en sus experiencias de aprendizaje previas (Estrada y Zayas, 2019). En este sentido, las investigaciones de Golombek y Johnson (2004), Phipps y Borg (2009), Fontich y Birello (2015) o Fontich y Camps (2015) señalan el potencial que suponen las tensiones entre pensamiento y acción, y la importancia de la reflexión como punto de partida de la formación docente. De esta manera, en el estudio, el grupo de discusión y las narraciones de los docentes no solo significaron una fuente de datos para la investigación, además posibilitaron un mecanismo que activó la exploración, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, un medio de aprendizaje que los programas de formación del profesorado deberían tener en cuenta.



Referencias

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (1ª ed.). Morata.
- Boivin, M.C., Fontich, X., Funke, R., García-Folgado, M. J. y Myhill, D. (2018). Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. Introduction to the special issue. Special issue Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-6.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.01>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue* (1ª ed.). Didier.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163.
<https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1ª ed.). Graó.
- Camps, A. (2017). 25 anys de recerca en didàctica de la llengua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 9-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.721>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula* (1ª ed.). Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. MarcoELE: *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-26.
<https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Estrada, J. L. y Zayas, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168. <http://doi.org/10.14483/22486798.14838>
- Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia-L*, 17, 6-16.
<https://bit.ly/3lDEp1N>
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2065>
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238-254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- 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(3), 1-13.
<https://doi.org/10.1111/lnc3.12273>
- Fontich, X. y Birello, M. (2015). Tendencias del profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. En L.P. Cancelas (Coord.), *Tendencias en educación lingüística* (pp. 103-120). GEU.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
<https://tejuelo.unex.es/article/view/2393/1558>
- García-González, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 439-444.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148653>
- Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307-327. <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>



- Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática: lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 20, 1-24. shorturl.at/wOY35
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (1.ª ed., pp. 73-99). Edinumen.
- Guba, E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Sage.
- Jones, P. y Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45-69. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106695>
- Llopis, R., Real, J. M. y Ruiz, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (1.ª ed.). Edinumen.
- Martínez-Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (1.ª ed.). Manual teórico-práctico. Trillas.
- Matte-Bon, F. (1988). En busca de una gramática para comunicar. *Cable*, 1, 36-39.
- McCormack-Colbert, A., Ware, J. y Wyn, S. (2018). Developing writing skills of learners with persistent literacy difficulties through explicit grammar teaching. *Support for Learning*, 33(2), 165-189. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12200>
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Pearson Educación.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (1.ª ed., pp. 155-172). Graó.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. y Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Nadeau, M. y Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón, nº 119 (2014).
- Pastor-Cesteros, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 6(26), 38-45. <http://hdl.handle.net/10045/48779>
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2014).
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2015). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (1.ª ed. pp. 149-177). Pirámide.
- Rossmann, G. B., y Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field. An introduction to qualitative research* (2.ª ed.). Sage Publications.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Universidad de Deusto.