

# Enseñanza gramatical, reflexión metalingüística y transferencia interlingüística en los libros de texto de inglés de Educación Primaria

Recepción: 10/07/2023 | Revisión: 06/09/2023 | Aceptación: 26/11/2023 | Publicación: 01/03/2024

 **Miriam BALLESTER ALMAGRO**  
Universitat de València  
miriamballesteralmagro@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-2437-8386>

 **María Dolores GARCÍA-PASTOR**  
Universitat de València  
maria.d.garcia@uv.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5320-992X>

 **Carmen RODRÍGUEZ-GONZALO**  
Universitat de València  
Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>

**Resumen:** Este artículo se centra en la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera en Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. La enseñanza gramatical del inglés se ha basado principalmente en el uso del libro de texto, que debe atender demandas curriculares como la enseñanza reflexiva de las lenguas y la educación plurilingüe, presentes en recientes leyes educativas en España. Examinamos si estas demandas se atienden en 36 libros de texto de inglés de Primaria del 2004-2014 mediante el análisis del tratamiento didáctico que reciben los contenidos gramaticales y la transferencia interlingüística. Seguimos la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001) y examinamos la presencia y la forma en la que se interrelacionan distintas lenguas. Los resultados indican que estos materiales promueven actividades cognitivas de orden inferior (*recordar, comprender y aplicar*) en la enseñanza gramatical, la presencia de actividades de reflexión metalingüística y relación entre lenguas es mínima, y solo se incluyen en los materiales de 3.º ciclo. Se observa la ausencia de un andamiaje gradual de operaciones cognitivas sencillas a complejas que apoye al alumnado a consolidar su conocimiento gramatical y desarrollar su competencia metalingüística en distintas lenguas, así como un tratamiento superficial de la transferencia interlingüística.

**Palabras clave:** libros de texto; enseñanza de lenguas extranjeras; gramática; reflexión metalingüística; transferencia interlingüística.



## **ENSENYAMENT GRAMATICAL, REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA I TRANSFERÈNCIA INTERLINGÜÍSTICA EN ELS LLIBRES DE TEXT D'ANGLÈS A EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

**Resum:** Aquest article se centra en l'ensenyament d'anglès com a primera llengua estrangera en Educació Primària a la Comunitat Valenciana. L'ensenyament gramatical de l'anglès s'ha basat principalment en l'ús del llibre de text, que ha d'atendre demandes curriculars com l'ensenyament reflexiu de les llengües i l'educació plurilingüe, presents en recents lleis educatives a Espanya. Examinem si aquestes demandes s'atenen en 36 llibres de text d'anglès de Primària del període 2004-2014 mitjançant l'anàlisi del tractament didàctic que reben els continguts gramaticals i la transferència interlingüística. Seguim la Taxonomia de Bloom revisada per Anderson i Krathwohl (2001) i examinem la presència i la forma en què s'interrelacionen diferents llengües. Els resultats indiquen que aquests materials promouen activitats cognitives d'ordre inferior (recordar, comprendre i aplicar) en l'ensenyament gramatical, la presència d'activitats de reflexió metalingüística i relació entre llengües és mínima, i només s'inclouen en els materials de 3r cicle. S'observa l'absència d'una bastida gradual d'operacions cognitives senzilles a complexes que doni suport a l'alumnat per consolidar el seu coneixement gramatical i desenvolupar la seva competència metalingüística en diferents llengües, així com un tractament superficial de la transferència interlingüística.

**Paraules clau:** llibres de text; ensenyament de llengües estrangeres; gramàtica; reflexió metalingüística; transferència interlingüística.

## **GRAMMAR TEACHING, METALINGUISTIC AWARENESS AND CROSSLINGUISTIC TRANSFER IN ENGLISH TEXTBOOKS FOR PRIMARY EDUCATION**

**Abstract:** This article focuses on the teaching of English as the first foreign language in Primary Education in the Valencian Community. Grammar teaching in this language has been based mainly on the use of textbooks, which must meet curricular demands such as reflective language teaching and plurilingual education, both present in recent educational laws in Spain. Thus, this study examines whether these demands are met in 36 Primary school English textbooks from the period 2004-2014 by analyzing the didactic treatment that grammatical contents and interlinguistic transfer receive. To this end, Bloom's Taxonomy revised by Anderson and Krathwohl (2001) was followed, and the presence of different languages and the way in which they appear interrelated was examined. The results indicate that textbooks promote lower-order cognitive activities (remembering, understanding and applying) in grammar instruction. Therefore, the presence of metalinguistic awareness and cross-language transfer activities is minimal, and these are only included in the textbooks for the third cycle. The lack of gradual scaffolding from simple to more complex cognitive operations in the different cycles, which supports students in consolidating their grammatical knowledge and developing their metalinguistic competence in different languages has also been observed, as well as a superficial treatment of cross-linguistic transfer.

**Keywords:** textbooks; foreign language teaching; grammar; metalinguistic reflection; crosslinguistic transfer.



## Introducción

En la actual legislación educativa (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020) se especifica que el sistema educativo español ha de atender a una educación plurilingüe y promover una enseñanza reflexiva de las lenguas curriculares. Estas demandas también han estado presentes en leyes anteriores como la LOMCE y la LOE. En el ámbito de la enseñanza de lenguas esto se traduce en un tipo de enseñanza gramatical sobre el que existe un consenso a la hora de considerar que un enfoque de enseñanza explícito en el transcurso de actividades comunicativas promueve la reflexión metalingüística y el aprendizaje de lenguas (Camps, 2010; García-Mayo, 2011; Nassaji, 2017; Rodríguez-Gonzalo, 2012). De este modo, se hace fundamental que tanto los docentes como los materiales didácticos sigan metodologías que promuevan la reflexión metalingüística, y planteen actividades que gradualmente contribuyan a aumentar la complejidad de los discursos del alumnado, andamiando sus conocimientos gramaticales (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

La enseñanza explícita de la gramática contribuye a fomentar dicha reflexión como han mostrado numerosos estudios (Camps, 2009; Camps y Fontich, 2020; Norris y Ortega, 2000). Este tipo de enseñanza gramatical ha sido comúnmente relacionada con el enfoque gramatical de atención a la forma o *focus on form* en el que se pretende que el alumnado entienda las formas lingüísticas vinculadas a sus usos para que pueda emplearlas en la comunicación (Long, 1991). A partir la segunda mitad del siglo XX, se produjo un cambio de una enseñanza gramatical normativa, encaminada casi exclusivamente al aprendizaje del código lingüístico, a una enseñanza gramatical escolar, centrada en las necesidades comunicativas del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Camps, 2010). No obstante, el tipo de enseñanza de la gramática que persiste en la escuela se basa en la memorización de conceptos y reglas gramaticales, que el alumnado ha de aplicar posteriormente en distintas actividades, dejando de lado aspectos semánticos y pragmáticos y la reflexión sobre la lengua (Rodríguez-Gonzalo, 2022; Sanz Moreno y García-Pastor, 2023). A ello se suma otra problemática por la cual tradicionalmente se ha considerado que la manera más adecuada de enseñar una lengua es evitando sesgos de otras que el alumnado conoce (Cenoz, 2020). En este contexto, se hace visible la importancia de una enseñanza gramatical explícita que vincule las formas lingüísticas con sus usos y que incorpore la reflexión metalingüística como medio para alcanzar un conocimiento gramatical elaborado (Camps, 2009, 2010, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2012). Asimismo, Guasch (2021) establece que dicha reflexión ha de ser interlingüística en una escuela plurilingüe. Dado que el libro de texto es el material de enseñanza-aprendizaje más utilizado por el profesorado y el alumnado en el contexto escolar, es necesario que este material didáctico atienda estas cuestiones, ajustándose así a las demandas curriculares y al plurilingüismo que caracteriza a nuestra sociedad (Pereña, 2016).

Esta situación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas justifica este estudio, y en concreto, nuestro análisis del planteamiento de enseñanza gramatical y de transferencia interlingüística de los libros de texto de lengua inglesa para la Educación Primaria en las aulas valencianas. Para ello hemos seguido la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), puesto que permite identificar el nivel de complejidad cognitiva que subyace a las actividades que incluyen estos materiales mediante distintos verbos que se vinculan a determinadas operaciones cognitivas (*recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, y crear*), de las cuales son estas últimas las que se relacionan con la reflexión metalingüística en la mencionada taxonomía. Para la transferencia interlingüística hemos tenido en cuenta la presencia de otras lenguas



distintas al inglés en los libros analizados, y cómo se plantea su interrelación. La información obtenida facilitaría la comprensión del papel que se concede a la reflexión metalingüística y la transferencia entre distintas lenguas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo cual permitiría a los docentes de inglés abordar de un modo más eficiente el tipo de enseñanza gramatical y de lenguas en general, que requiere la educación plurilingüe del siglo XXI.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es examinar el tratamiento de enseñanza gramatical que plantean los libros de texto de inglés que han sido empleados en aulas valencianas de Educación Primaria previamente a la LOMLOE. Concretamente, se establecen dos objetivos específicos que se relacionan con las preguntas que guían esta investigación: i) analizar las actividades de los libros del corpus en relación con la reflexión metalingüística, y ii) analizar las actividades de los libros del corpus en relación con la transferencia interlingüística. El primer objetivo específico se vincula a las dos primeras preguntas de investigación, a saber: (1) ¿Cómo se aborda la enseñanza gramatical en las actividades de los libros de texto que conforman el corpus seleccionado en general y en relación con los distintos ciclos de la Educación Primaria?, y (2) ¿Qué tipo de reflexión metalingüística promueven dichos materiales? El segundo objetivo va unido a la tercera pregunta de investigación: (3) ¿Cómo se aborda la transferencia interlingüística en los libros de texto que conforman el corpus seleccionado, si la hubiere?

## 1. Marco teórico

### 1.1. La enseñanza gramatical en lengua extranjera (inglés)

Para poder entender la situación actual de la enseñanza gramatical en el caso concreto del inglés como lengua extranjera es de utilidad recapitular cómo esta ha evolucionado hasta nuestros días. Como consecuencia de las influencias de los estudios de lingüística de Estados Unidos, en el siglo XX, la enseñanza del inglés se fundamentó en enfoques estructuralistas como el método audiolingual o de gramática-traducción. Al mismo tiempo, Krashen (1982) estableció las bases del enfoque naturalista, el cual promueve un aprendizaje natural de la lengua obviando el aprendizaje de la gramática. En la segunda mitad del siglo XX surgen el enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas. El enfoque comunicativo se caracteriza por defender la enseñanza de lenguas desde situaciones de la vida cotidiana (Richards, 2006). El enfoque basado en tareas se incluye dentro del enfoque comunicativo y se caracteriza por promover una enseñanza de lenguas desde tareas contextualizadas en situaciones comunicativas reales y cercanas al alumnado (Celce-Murcia, 2015; Ellis et al., 2019; Ahmadian y García-Mayo, 2018). A finales del siglo XX y principios del XXI la insatisfacción de los planteamientos comunicativos lleva al surgimiento de propuestas que promovían una mayor atención a los elementos gramaticales de la lengua extranjera, los cuales habían sido ignorados anteriormente en favor del foco en el mensaje y su significado. Long (1991) introduce así el enfoque de la atención a la forma en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, diferenció dicho enfoque de otros dos enfoques de enseñanza gramatical, como también recogen otros autores (Ellis, 2016; Long, 1991; Ortega, 2001) (Tabla 1).



Atención a las formas	Atención al significado	Atención a la forma
Aprendizaje descontextualizado	Aprendizaje incidental contextualizado	Aprendizaje contextualizado
Tareas artificiales sin relación con situaciones comunicativas reales	Programas de inmersión, enseñanza basada en el contenido (exposición al <i>input</i> )	Tareas de aula relacionadas con situaciones comunicativas reales
Foco en presentar y practicar las formas lingüísticas	Foco en el significado	Foco en las formas lingüísticas para usarlas correctamente

Tabla 1. Elaboración propia a partir de las aportaciones de Long (1991), Ortega (2001) y Ellis (2016).

La enseñanza gramatical centrada en la forma dirige la atención del alumnado a elementos lingüísticos que aparecen en tareas en las que el objetivo es comprender el significado y producir mensajes adecuados en la comunicación en la lengua extranjera (Doughty y Williams, 2009; Ellis, 2016; Ellis et al., 2002; García-Mayo, 2011; Ortega, 2001). Este tipo de enseñanza gramatical permite al estudiantado comprender las formas lingüísticas vinculándolas a sus usos mediante una enseñanza explícita y reflexiva (Long, 1991), que, según Ortega (2001), es básica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Autores como Norris y Ortega (2000) en su metaanálisis han demostrado la prevalencia del enfoque de atención a la forma sobre otros enfoques a la hora de promover el aprendizaje lingüístico, aunque con reservas. La atención a la forma suele ser además reactiva, si ocurre como resultado de un problema comunicativo, y por tanto emerge de forma incidental, o proactiva, de modo que ocurre de manera planificada (Loewen, 2003; Nassaji, 2017). En ambos casos se propicia desde situaciones comunicativas contextualizadas y atiende puntualmente a los errores.

La atención a las formas consiste en presentar y practicar las formas lingüísticas proporcionadas de manera aislada de contextos comunicativos reales (Long, 2009; Nassaji, 2017). Es decir, incluye actividades descontextualizadas que pueden ser lejanas a las necesidades comunicativas del alumnado (Ortega, 2001). Este enfoque acaba traducándose en la simplificación y la memorización de las normas gramaticales por parte del alumnado que ha estado expuesto a ellas en el aula sin que llegue a comprenderlas (Long, 1991). En consecuencia, su proceso de aprendizaje lingüístico se ve obstaculizado, porque no posee un nivel de comprensión suficiente como para emplearlas en el uso (Rodríguez-Gonzalo, 2012).

Por último, la atención al significado fomenta el aprendizaje incidental e implícito de la gramática mediante una enseñanza basada en el contenido del mensaje que se pretende comunicar, cuestión que tiene cabida cuando el estudiantado se centra en el significado de las formas lingüísticas en programas de inmersión, y la atención a la forma lingüística queda en un plano secundario (Ellis, 2016; Nassaji, 2017). Este enfoque está asentado exclusivamente en el significado y su negociación, lo cual no se traduce directamente en el dominio de la L2 o lengua extranjera, puesto que la forma lingüística recibe poca atención a pesar de ser necesaria para que los estudiantes establezcan relaciones entre forma, significado y uso en la interacción.

El enfoque de atención a la forma nace justo en esta interacción en la que los estudiantes son partícipes sirviéndose también de la L1 en la comunicación (Ellis, 2016; Ellis et al., 2002). Por tanto, este enfoque ayuda al estudiantado a relacionar las formas con sus respectivos usos y define un conjunto de estrategias para enseñar lenguas que va más allá de la atención a las formas aisladas de la comunicación real o únicamente el significado del mensaje (García-Mayo, 2011; Long, 1991).

No obstante, además de una enseñanza gramatical explícita centrada en la forma lingüística en tareas comunicativas, es necesario que los docentes propicien la reflexión sobre la lengua y su uso para que el alumnado construya un conocimiento gramatical que llegue a sistematizar y generalizar más allá del saber en uso (Camps, 2009, 2010). Por ello, el modelo que proponen Camps y Zayas (2006) contempla actividades de experimentación y reflexión para que el alumnado acceda a un conocimiento más profundo de los conceptos gramaticales y sus usos en la comunicación, partiendo de la creación de contextos que lo posibiliten y que sean atractivos (Camps, 2009). Así, siguiendo a Rodríguez-Gonzalo (2022), en este trabajo entendemos la enseñanza de la gramática como la intervención didáctica que vincula las formas lingüísticas a los usos en la comunicación de manera explícita, y que trata de promover la actividad reflexiva sobre la lengua en el contexto de la escuela.

De esta manera, la reflexión metalingüística va de la mano del concepto de actividad metalingüística que, como explica Camps (2019), es aquella actividad verbal o no verbal que tiene como objeto de estudio, de reflexión y de análisis la lengua oral o escrita. Por tanto, la lengua se torna en un objeto de observación, inspección, y análisis en la interacción (Byalistok, 2001). El Decreto 108 (2014) de currículo de Primaria en la Comunidad Valenciana establece que la actividad metalingüística afecta a todos los niveles (oracional, textual y discursivo) del uso de la lengua, y puede intervenir en las diferentes fases de producción de un texto oral o escrito (planificación, textualización y revisión) en los procesos de aprendizaje lingüístico. Esta actividad metalingüística, según Camps (2009), puede ser de distintos tipos, a saber, la no verbalizada, que se observa en los cambios directos que los hablantes realizan en un texto para ser producido; aquella que aparece en secuencias de interacción verbal que constituyen razonamientos y comentarios formulados en lenguaje cotidiano sobre textos producidos; y, finalmente, secuencias de razonamiento que incluyen metalenguaje. Estos tipos de actividad metalingüística reflejan una progresión gradual hacia un grado máximo de reflexión sobre la lengua, que en este trabajo se plasman a través de las distintas operaciones cognitivas que se distinguen en la Taxonomía de Bloom (vid. Figura 1), como se detalla más abajo.

## 1.2. La enseñanza integrada de lenguas en el contexto multilingüe valenciano

Además de una enseñanza gramatical reflexiva, la educación plurilingüe que demanda nuestro sistema educativo requiere una enseñanza integrada de las lenguas que contribuya a la mejora de la calidad educativa y garantice que las generaciones futuras desarrollen los conocimientos y las competencias necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por el multilingüismo. Como señala Pereña (2016), las poblaciones son mosaicos de lenguas y culturas, escenarios heterogéneos que se conciben como una valiosa fuente de oportunidades y que proporcionan un valioso conocimiento. Desde esta perspectiva, esta diversidad que se ve reflejada en las escuelas plantea la posibilidad de promover un aprendizaje lingüístico desde un lugar aventajado (Guasch, 2008, 2010), que no está exento, por otro lado, de desafíos complejos a la hora



de atender la presencia de las distintas lenguas que están presentes en el contexto del aula y garantizar una sociedad plural y cohesionada (Palou y Fons, 2019; Pereña, 2016). El aprendizaje lingüístico hoy día va pues de la mano del plurilingüismo y la interculturalidad.

Por tanto, como señala Byram (2009), se debe abandonar el modelo del hablante ideal muy enraizado en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y promover el modelo de hablante intercultural y plurilingüe con un dominio parcial de una o más lenguas para atender las necesidades comunicativas de los aprendices hoy día (Mewald, 2018). Desde la escuela se hace necesario así el desarrollo de la competencia intercultural y plurilingüe del alumnado (Palou y Fons, 2019). La competencia intercultural recoge conocimientos culturales, habilidades de interpretar y relacionar, una conciencia cultural crítica, y actitudes y habilidades relacionadas con descubrir e interactuar, por ejemplo, la curiosidad y apertura hacia otras lenguas y culturas. La competencia plurilingüe se define como aquella en donde se generan conexiones entre lenguas y culturas que el alumnado ya conoce y con las que aprende en un determinado momento (Esteve y González, 2016; MCERL, 2002). En este sentido, el hablante plurilingüe posee experiencias en y con distintas lenguas, y el uso que hace de ellas puede cambiar por razones personales o profesionales (MCERL, 2002).

Asimismo, para asumir una educación desde un paradigma plurilingüe es necesario desprenderse de las tradiciones metodológicas de la enseñanza de lenguas que han colocado en segundo plano las similitudes que hay entre ellas (Guasch, 2008). Según Cummins (2008, 2017), para que pueda haber un aprendizaje efectivo de lenguas se debe tener en cuenta que la primera lengua (L1) del estudiante afecta al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, si bien la segunda se aprende transfiriendo conocimientos de la primera. Por tanto, el aprendizaje lingüístico no consiste en una suma de monolingüismos, sino que para aprender una lengua los estudiantes transfieren conocimientos entre las lenguas que saben o conocen de una manera dinámica, lo cual supone un proceso complejo en el que hay toda una red de conexiones entre lenguas (Cenoz, 2020; Guasch, 2008). La enseñanza de lenguas debería promover así la transferencia de conocimientos entre ellas (Cummins, 2016; Guasch, 2021), a la vez que se generan actitudes positivas hacia las lenguas que se aprenden sin dejar de incluir la lengua o lenguas de partida para que el alumnado sienta que estas son reconocidas y apreciadas (Pereña, 2016).

Según Esteve y González (2016), la transferencia interlingüística es el proceso por el cual los estudiantes establecen relaciones entre las diferentes lenguas que saben o conocen, desarrollando así estrategias que les permiten desenvolverse con éxito en determinados contextos comunicativos a pesar de que no posean un dominio total de estas lenguas. Por tanto, en dicho proceso el alumnado detecta similitudes y diferencias entre las lenguas tanto a nivel formal como en relación con el uso, lo cual le lleva a pensar sobre las lenguas que sabe o conoce, y por tanto a "la conexión interlingüística del saber metalingüístico" (Guasch, 2021, p. 148). Así pues, la reflexión interlingüística va de la mano de la reflexión metalingüística, y la enseñanza-aprendizaje de lenguas que considera estos tipos de reflexión no solo supera una visión aplicacionista para dar paso a una perspectiva relacional, de modo que el alumnado se sirva del conocimiento que posee como resultado de aprendizajes que ha hecho en varias lenguas (Cenoz, 2020), sino que además propicia la reflexión sobre estas lenguas, contribuyendo también al desarrollo de su competencia metalingüística (Cenoz, 2022; Guasch, 2021).



Ante la situación expuesta han surgido planteamientos de enseñanza para promover la transferencia interlingüística, y afrontar así el reto de una educación plurilingüe: el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), que se centra en un trabajo reflexivo sobre las lenguas en materias fundamentalmente lingüísticas (Guasch, 2008; Ibarluzea Santisteban et al., 2021); la enseñanza para la intercomprensión (IC), que focaliza en la comprensión y la reflexión sobre las lenguas y el desarrollo del conocimiento, estrategias y competencias metacognitivas (Bonvino et al., 2018); y el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI), que se preocupa especialmente de que el alumnado desarrolle de forma efectiva la competencia plurilingüe e intercultural en un mundo plural e interconectado, de modo que sepa manejarse adecuadamente en situaciones reales de interacción lingüística y cultural (Esteve y González, 2016; Pereña, 2016). Además de estos enfoques metodológicos, la educación plurilingüe también se ha abordado desde proyectos, secuencias didácticas, y otras iniciativas (Palou y Fons, 2019; Rodríguez Gonzalo, 2022), muchas de las cuales contienen actividades de sensibilización y conciencia lingüística centradas en las formas en el uso, que dirigen así la atención del alumnado hacia aspectos formales de la lengua en la comunicación, pero a la vez promueven una reflexión metalingüística interlingüística (Esteve y González, 2016; Ferrer y Rodríguez-Gonzalo, 2010; García-Azkoaga y Idiázabal, 2015; Guasch, 2021). Algunas de estas propuestas son de gran utilidad para la etapa de la Educación Primaria, en la cual los escolares se inician en la concienciación de los códigos lingüísticos y han de aprender las lenguas de manera activa a la vez que reflexionan sobre estas. No obstante, son muchos los docentes de Primaria que recurren a los libros de texto para alcanzar estos objetivos, considerándolos recursos o materiales educativos aptos para ello. Así pues, un análisis de este tipo de recursos, que en nuestro caso se ha centrado en libros de texto de lengua extranjera (inglés) para la Educación Primaria, podría arrojar luz sobre estas cuestiones, ya que permitiría comprobar si estos materiales facilitan la reflexión metalingüística del alumnado y se aproximan a planteamientos interlingüísticos que inciden en las relaciones intuitivas que realizan los escolares entre las distintas lenguas que conocen y aprenden además del inglés. Teniendo en cuenta que la enseñanza reflexiva de las lenguas y la educación plurilingüe tanto en España como en el contexto específico de la Comunidad Valenciana se ha promovido desde los períodos de la LOE y la LOMCE, aunque se ha enfatizado en la legislación actual, hemos considerado adecuados para nuestro análisis libros de texto de inglés de Educación Primaria de estos períodos educativos.

## 2. Metodología

### 2.1. Corpus

En vista de lo expuesto anteriormente, este estudio se corresponde con una investigación documental sin diseño de intervención que parte de una metodología cualitativo-descriptiva. De esta manera, se ha analizado un corpus compuesto por 36 libros de texto previos a la LOMLOE de la materia de Primera Lengua Extranjera (inglés) en Educación Primaria. Dichos libros son de 3 colecciones publicadas por 2 editoriales de prestigio y muy comunes en los centros escolares del territorio valenciano (Macmillan: *Bugs*; y Oxford: *Cool Kids* y *Rooftops*) (Tabla 2). Todas las colecciones contienen 2 libros para cada uno de los cursos que abarca la Educación Primaria desde los 6 a los 12 años (1º y 2º, ciclo inicial, entre 6 y 8 años; 3º y 4º, ciclo medio, entre 8 y 10 años; 5º y 6º, ciclo superior, entre 10 y 12 años). En uno de los libros (Student's Book o Class Book) se presentan los contenidos, y en el otro se realizan fundamentalmente actividades (Workbook o Activity Book).



Editorial	Colección	Primera publicación	Libros de contenido	Libros de actividades
<i>Macmillan</i>	<i>Bugs</i>	2004 (LOE)	6	6
<i>Oxford</i>	<i>Cool Kids</i>	2005 (LOE)	6	6
<i>Oxford</i>	<i>Rooftops</i>	2014 (LOMCE)	6	6

Tabla 2. Libros de texto que conforman el corpus.

## 2.2. Marco de análisis

El marco de análisis que se ha empleado para averiguar el planteamiento de enseñanza gramatical subyacente a los libros del corpus es la revisión de la Taxonomía de Bloom establecida por Anderson y Krathwohl (2001) (vid. también Krathwohl, 2002). En esta se reflejan 6 categorías de análisis expuestas de menor a mayor demanda cognitiva:

- *Recordar*, relacionada con aquellas actividades en las que se pretende que el alumnado reconozca y recupere el conocimiento lingüístico;
- *Comprender*, que hace referencia a las actividades en las que el alumnado debe interpretar y clasificar para construir significado sobre los conocimientos lingüísticos;
- *Aplicar*, para aquellas actividades en las que se implementen los conocimientos lingüísticos;
- *Analizar*, que se vincula con aquellas actividades que requieren diferenciar, organizar y relacionar conocimientos lingüísticos;
- *Evaluar*, en el caso de actividades de comprobación y realización de juicios basados en criterios;
- *Crear*, en el caso de actividades en las que el alumnado genera, planifica y produce todos los conocimientos lingüísticos que tiene para realizar un producto original.

Estas operaciones cognitivas pueden observarse a través del uso de distintos verbos además del que denomina la categoría (Shabatura, 2014), los cuales se identificaron en las actividades que contienen los libros de texto de nuestro corpus. La Figura 1 recoge de manera visual la información anterior con un par de ejemplos de verbos predominantes en cada categoría extraídos de nuestro corpus, y una progresión de las operaciones de menor complejidad cognitiva (parte inferior de la pirámide) a mayor complejidad cognitiva (parte superior).

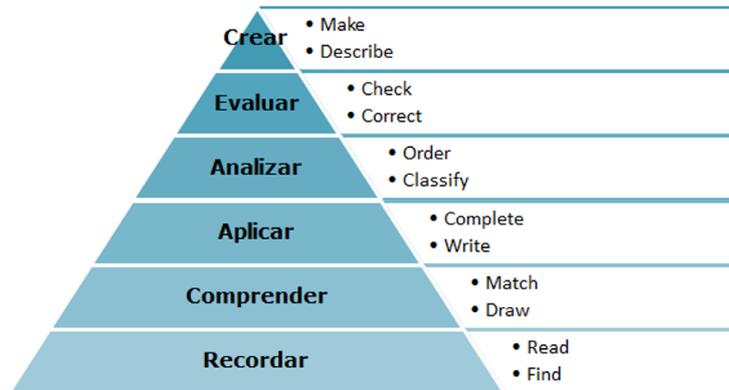


Figura 1. Pirámide resumen de las categorías de Bloom según Anderson y Krathwohl (2001).

Así pues, el análisis se basó en la identificación de los verbos recogidos en los enunciados o instrucciones de las actividades y la clasificación de los mismos en cada categoría cognitiva, atendiendo a clasificaciones previas (Shabatura, 2014). El número de actividades analizadas son la totalidad de actividades que contienen los libros, las cuales ascienden aproximadamente a 4.039. Con respecto a ubicar los verbos en una categoría u otra, nos guiamos por el contexto de la actividad, teniendo en cuenta la brevedad de los enunciados de las actividades, que pretenden ajustarse a un nivel de competencia en lengua inglesa bajo. Por tanto, en el caso de verbos como *write*, que a primera vista puede parecer que se vincule con la categoría *crear*, en la mayoría de ocasiones hacía referencia a *copiar*, ya que se le pedía al estudiante que copiara una palabra de una lista debajo de la imagen que la representaba, y, en consecuencia, se clasificó dentro de la categoría *aplicar*. Para el análisis se utilizó el programa de cálculo Excel que nos permitió *crear* una tabla por libro que contuviese las categorías de la mencionada taxonomía, una breve descripción de la actividad entre paréntesis, y la clasificación de los verbos de los enunciados de las actividades en cada categoría.

### 3. Resultados y discusión

Tras la realización del análisis del corpus seleccionado, los resultados se han organizado en dos niveles. En primer lugar, se exponen los resultados del corpus de manera global para explicar las tendencias de los libros de texto sobre cómo abordan la enseñanza de la gramática en lengua extranjera (inglés). En segundo lugar, tras observarse que los materiales del tercer ciclo de Educación Primaria mostraban matices diferentes al respecto, se ha procedido a detallarlos. Asimismo, se ha realizado un análisis de las actividades que presentan transferencia interlingüística en el corpus.

#### 3.1. Enseñanza gramatical

Como respuesta a la primera pregunta de investigación que guía este trabajo (¿Cómo se aborda la enseñanza gramatical en las actividades de los libros de texto que conforman el corpus seleccionado en general y en relación con los distintos ciclos de la Educación Primaria?), se identificaron un total de 10.053 verbos que representaban a las categorías de la Taxonomía de

Bloom en los libros de texto del corpus. De estos, los que presentaron una mayor incidencia de estas categorías fueron los de la colección *Rooftops* con un total 3.941 verbos, seguidos de los libros de la colección *Cool Kids (CK)* con 3.355 y finalmente *Bugs* con 2.757. La Tabla 3 muestra la presencia de estas categorías según el número de verbos que las representan de manera detallada a nivel general para cada colección y por ciclos.

Categ.	1º ciclo			2º ciclo			3º ciclo			Total
	Bugs	CK	Rooftops	Bugs	CK	Rooftops	Bugs	CK	Rooftops	
<b>Recor.</b>	369	219	654	554	401	554	607	1093	675	5126
<b>Compr.</b>	110	88	329	58	355	212	71	152	196	1571
<b>Aplica.</b>	105	73	143	121	152	169	261	373	270	1667
<b>Analiz.</b>	23	0	18	64	43	39	107	43	150	487
<b>Evalú.</b>	14	6	8	19	14	38	67	119	78	363
<b>Crear</b>	15	6	31	72	50	97	120	168	280	839
<b>Total</b>	636	392	1183	888	1015	1109	1233	1948	1649	10053

Tabla 3. Categorías cognitivas por ciclos para cada colección del corpus.

Observamos pues, que la presencia de categorías cognitivas se incrementa en los materiales de tercer ciclo de las colecciones analizadas. No obstante, las actividades que incluyen los libros de texto analizados presentan principalmente las categorías cognitivas de *recordar* ( $n = 5.126$ ), *aplicar* ( $n = 1667$ ), y *comprender* ( $n = 1.571$ ) en general (Figura 2). Dichas categorías ilustran operaciones cognitivas de orden inferior, de modo que requieren poco esfuerzo cognitivo por parte del alumnado (actuación pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje) en su construcción del conocimiento gramatical en inglés.

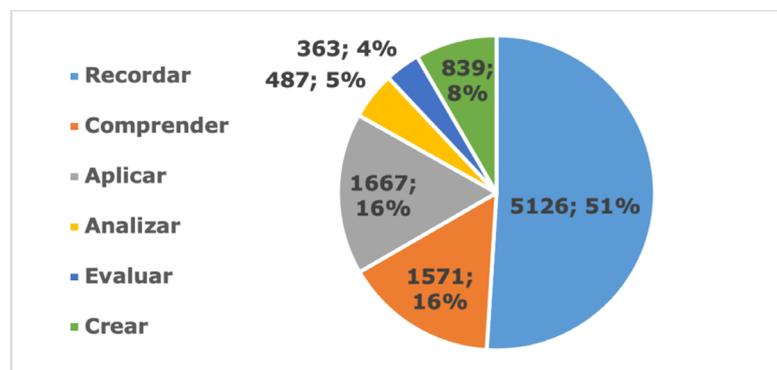


Figura 2. Categorías cognitivas presentes en las actividades del corpus.

La categoría de *recordar* aparece en el corpus frecuentemente en actividades que contienen dibujos asociados a palabras que los definen, cuya asociación el alumnado tiene que recordar pegando encima de los dibujos el recortable correspondiente (Figura 3). Además de determinar dónde va cada recortable, el alumnado tiene que repetir las palabras que escucha de manera mecánica para memorizarlas vinculadas a su forma y significado. En consecuencia, realiza tareas de baja demanda cognitiva que pretenden consolidar sus conocimientos previos a través de la memorización de cada palabra y su significado y de la repetición de la misma, sin que haya ningún espacio en la actividad para que relacione estas palabras con sus usos en contextos de comunicación, y dicha relación pueda dar pie a la reflexión. Se observa así una concepción mecanicista del aprendizaje, característica de enfoques conductistas en este tipo de actividades, por la cual la mera exposición al input y la repetición de patrones de lengua correctos son suficientes para la adquisición de la L2 (Lightbown y Spada, 2013).

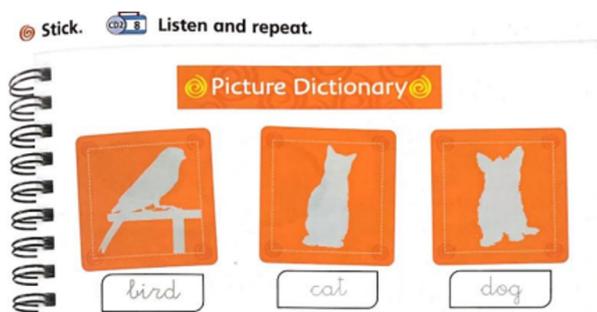


Figura 3. Ejemplo de actividad con presencia de *recordar* en *Cool Kids 1* (p. 39).

La categoría de *aplicar* aparece en los libros de texto en actividades en donde se le pide al alumnado que movilice los conocimientos adquiridos desde un punto de vista práctico, produciendo de forma escrita determinadas estructuras (Figura 4). En este sentido, el alumno utiliza las estructuras en su output, pero aisladas de un contexto comunicativo real, por lo que el planteamiento de enseñanza gramatical que estas actividades reflejan es el relacionado con una enseñanza de la gramática tradicional basada en la atención a las formas, desvinculadas de los usos y de los aspectos pragmáticos de la lengua (Camps, 2010; Long, 1991; Nassaji, 2017; Ortega, 2001).

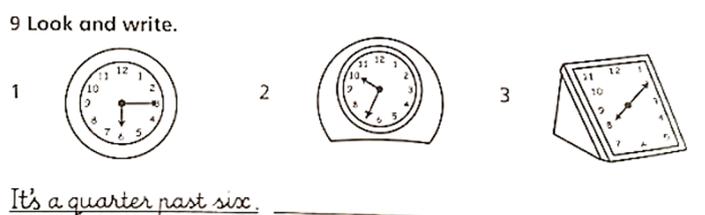


Figura 4. Ejemplo de actividad con presencia de *aplicar* en *Bugs Activity Book 4* (p. 26).

La categoría *comprender* se observa en el corpus en actividades en las que los escolares tienen que representar visualmente contenidos y elementos lingüísticos previamente estudiados o emparejar dibujos o fotografías con dichos contenidos y elementos. En este sentido, se incide en la comprensión del significado de los contenidos o del elemento lingüístico en cuestión, descuidando la dimensión gramatical, como se muestra en el siguiente ejemplo. La Figura 5 ilustra así una actividad en donde el foco es el significado de determinados verbos de percepción (*touch, smell, taste, listen* y *watch*), y no el concepto gramatical de verbo de acción de tipo sensorial que indican. Este énfasis en la comprensión de la dimensión semántica de la lengua en perjuicio del conocimiento gramatical revela así un planteamiento de enseñanza gramatical centrado en el significado (Long, 1991; Ortega, 2001) en las actividades que presentan la categoría de *comprender*.

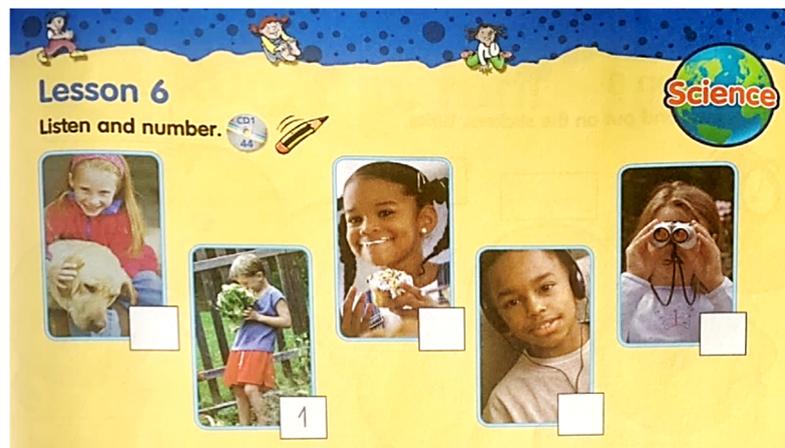


Figura 5. Ejemplo de actividad con presencia de *comprender* en *Bugs Class Book 1* (p. 27).

Otra categoría predominante en las actividades es *crear*. Si se parte de la definición de esta categoría por Anderson y Krathwohl (2001), a saber, la unión de elementos para formar un texto oral o escrito coherente o elaborar un producto, se apela a la reflexión metalingüística. Sin embargo, el sentido que los libros de texto analizados le otorgan a la categoría de *crear* en numerosas ocasiones se aleja de esta definición, y se centra principalmente en que el alumnado aplique conocimientos gramaticales aprendidos sin ninguna finalidad comunicativa. Esto explica que las actividades de *crear* aparezcan normalmente al final de cada unidad en los libros de texto analizados, y que haya una ausencia de un andamiaje previo a través de operaciones cognitivas como las de *analizar* y *evaluar* para llegar a *crear* en el corpus. Sin embargo, para que el alumnado pueda sistematizar los conocimientos gramaticales que va a necesitar para producir textos orales y escritos adecuados en la comunicación se requiere una mediación o andamiaje (Camps, 2010; Fontich et al., 2020) que, bien a través del docente bien por medio de los materiales de enseñanza-aprendizaje, lleve a observar, manipular y analizar los contenidos lingüísticos (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2022), realizando las distintas operaciones cognitivas de orden inferior y superior para poder crear.

El análisis de las actividades de los libros de texto del tercer ciclo de Educación Primaria (aquellas destinadas al alumnado de entre 10 y 12 años que se corresponden a los cursos de

5º y 6º de Educación Primaria en el territorio español) reveló un aumento de la presencia de las distintas categorías de la Taxonomía de Bloom en todas las colecciones analizadas, especialmente de las categorías de *recordar*, *aplicar* y *crear* (Tabla 4).

3º ciclo				
Categ.	Bugs	CK	Rooftops	Total
<b>Recor.</b>	607	1093	675	2375
<b>Compr.</b>	71	152	196	419
<b>Aplica.</b>	261	373	270	904
<b>Analiz.</b>	107	43	150	300
<b>Evalú.</b>	67	119	78	264
<b>Crear</b>	120	168	280	568
<b>Total</b>	1233	1948	1649	4830

Tabla 4. Categorías cognitivas en el tercer ciclo para cada colección del corpus.

La enseñanza gramatical que plantean estos libros del último ciclo de Primaria se articula pues en torno a la categoría de *recordar*, que continúa siendo la operación cognitiva por excelencia, y la de *aplicar*, seguida en menor medida de la de *crear*. Aunque estas categorías predominan también en ciclos anteriores, su frecuencia aumenta en el tercer ciclo, con una tendencia contraria en la categoría de *comprender*, cuya relevancia disminuye en comparación con los ciclos previos. La Figura 6 representa estos resultados de manera gráfica.

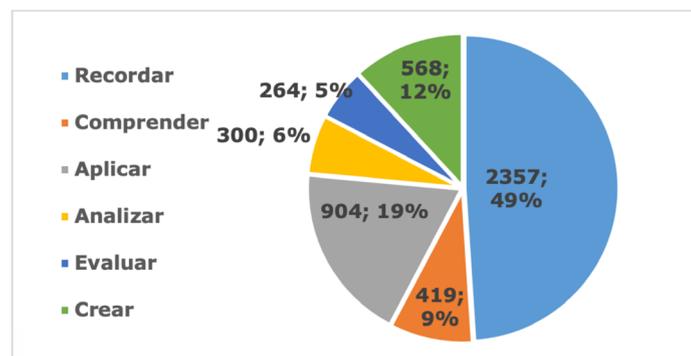


Figura 6. Categorías cognitivas presentes en las actividades de los libros de tercer ciclo del corpus.

La manera en la que generalmente aparece la categoría de *recordar* es en actividades en las que se induce al alumnado a que haga uso de su memoria a corto plazo y recupere los conocimientos gramaticales que recientemente se le han presentado para aplicarlos de manera controlada y lejana a un contexto comunicativo real (Figura 8). Los resultados revelan así un planteamiento de enseñanza gramatical parecido a los ciclos anteriores, aunque en el último ciclo de Primaria se asume la comprensión de las formas lingüísticas por parte del alumnado,

que solo tiene que recordarlas y aplicarlas en ejercicios diversos, que no contemplan su uso para la comunicación real, todo lo cual fomenta la memorización de dichas formas desvinculadas de los usos y la simplificación del saber gramatical (Long, 1991; Ortega, 2001), impidiendo así que el alumnado progrese en el dominio de la lengua (Ortega, 2001; Rodríguez-Gonzalo, 2012).

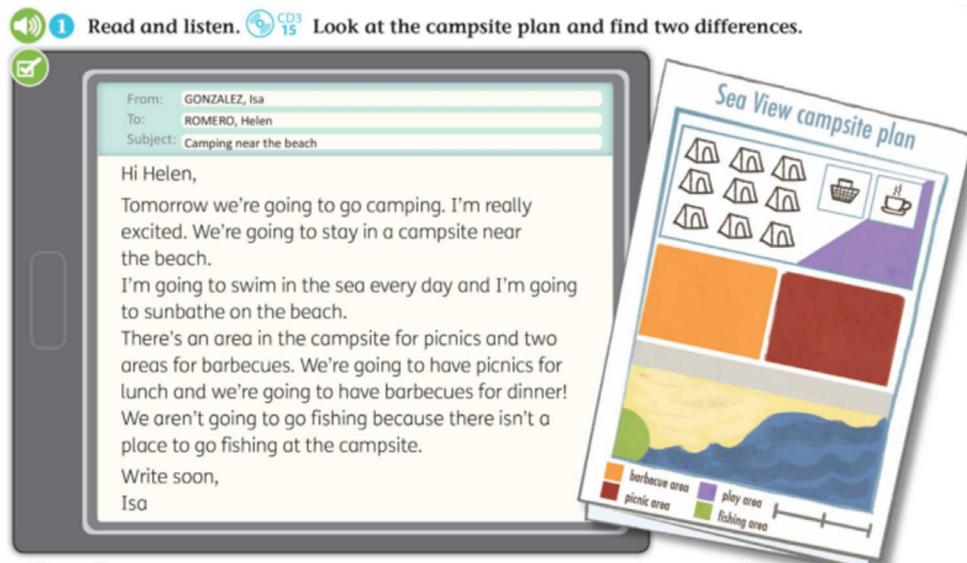


Figura 7. Ejemplo de actividad con presencia de *recordar* en *Rooftops Class Book 5* (p. 61).

La categoría *aplicar* se observa en actividades que propician la movilización en el alumnado de los conocimientos adquiridos en la unidad (*lesson*) en la que se encuentra y los utilice de manera práctica. En la Figura 8 los estudiantes deben aplicar sus conocimientos sobre el pasado simple de los verbos escribiendo la forma correcta a partir de la forma en infinitivo que les viene dada entre paréntesis.

**10 Complete Sporty's postcard with the verbs in brackets.**

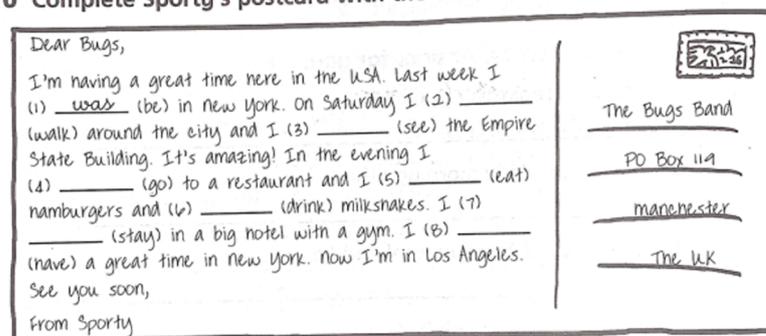


Figura 8. Ejemplo de actividad con presencia de *aplicar* en *Bugs Activity Book 6* (p. 58).

De la misma forma que ocurría en ciclos anteriores, el sentido que se le da a las actividades de *crear* vuelve a ser aplicacionista. Un ejemplo de ello se puede observar Figura 9. En esta actividad el alumnado debe escribir sobre sus vacaciones tras haber hecho una actividad previa en la que debe responder a unas preguntas. Si sus respuestas se escriben juntas en un texto, la actividad ya está realizada, y el alumno o la alumna no tiene que componer realmente un producto textual.

**6 Write about your holiday using your notes in activity 5.**

---



---



---



---

Figura 9. Ejemplo de actividad con presencia de *crear* en *Rooftops Activity Book 5* (p. 69).

### 3.2. Reflexión metalingüística y transferencia interlingüística

En relación con la segunda pregunta de investigación de nuestro estudio (¿Qué tipo de reflexión metalingüística promueven los libros de texto del corpus?), teniendo en cuenta las categorías encontradas, los resultados indican en primer lugar que la reflexión metalingüística se promueve de manera parcial, ya que las operaciones de *analizar* ( $n = 487$ , 5%), *evaluar* ( $n = 363$ , 4%) y *crear* ( $n = 839$ , 16%) (vid. Tabla 3 y Figura 3), que se asocian a la reflexión metalingüística en la parte alta de la pirámide de Bloom, tienen una menor incidencia en el corpus que las categorías cognitivas de menor complejidad. Por tanto, el tipo de actividad metalingüística que fomentan las actividades de los libros analizados es de nivel básico, que se espera que no sea verbalizada y que se manifieste únicamente de manera operativa a través de los posibles cambios en las respuestas que el alumnado pueda realizar al pedirle principalmente que analice determinados elementos de la lengua extranjera, teniendo en cuenta el predominio de *analizar* frente a *evaluar*, y cree a partir de los mismos mensajes en esta lengua (Camps, 2009; Camps y Fontich, 2014). Los escolares quedarían relegados así a un nivel primario de reflexión si exclusivamente utilizan para su aprendizaje del inglés estos libros de texto sin que haya mediación alguna por parte del docente para promover otro nivel o tipo de reflexión, conducente a una mayor abstracción de los conocimientos lingüísticos que resultara en una elaboración del saber gramatical.

No obstante, los libros de texto de tercer ciclo presentan más actividades de reflexión metalingüística que el resto de su misma serie. Las categorías *analizar* y *evaluar* aumentan su frecuencia en las tres colecciones analizadas, aunque se trata de un ascenso poco significativo (vid. Tabla 3 y Tabla 4), el cual se ve descompensado por la abundancia de las operaciones cognitivas de orden inferior de *recordar* y *aplicar*, como mostrábamos anteriormente. Por tanto, las actividades de los libros de este ciclo promueven superficial e indirectamente la reflexión metalingüística, que también está presente a través de pequeños esquemas que se presentan para cada tiempo verbal con la estructura que sigue el tiempo que el alumnado debe aprender. Además del tiempo verbal el alumnado tiene la oportunidad de aprender aspectos estructurales



de la lengua inglesa (sujeto siempre a principio de oración, complementos directos o atributos si se trata del verbo *to be*, complementos circunstanciales como lugares, etc.), todo lo cual puede llegar a suscitar la reflexión metalingüística de una manera implícita. Se intenta, por tanto, fomentar algún tipo de reflexión metalingüística, ya que, junto con el conocimiento de la gramática y la atención a los usos lingüísticos, esta constituye un elemento crucial para que el estudiantado sistematice sus conocimientos lingüísticos (Camps, 2010). No obstante, el número de actividades relacionadas con las operaciones de *analizar*, *evaluar* y *crear*, a través de las cuales tiene lugar la reflexión metalingüística, es notoriamente reducido comparado con aquellas en las que se promueve la memorización de las formas lingüísticas y su aplicación práctica.

En relación con la tercera pregunta de investigación de este trabajo (¿Cómo se aborda la transferencia interlingüística en los libros de texto que conforman el corpus seleccionado, si la hubiere?), la transferencia entre lenguas se observa solamente en un tipo de actividad en los libros de la colección *Bugs* de tercer ciclo (alumnado de entre 10 y 12 años de edad), la cual consiste en la realización de diccionarios bilingües. Estas actividades consisten en traducir conceptos gramaticales al español y posteriormente hacer un pequeño mapa mental en el que hay un tema y se debe completar con el vocabulario correspondiente. Además, tal y como se observa en la Figura 10, esta sección bilingüe a diferencia de la gran mayoría de otras secciones de estos libros de texto utiliza metalenguaje (*nouns, adjectives, comparative and superlative adjectives*, etc.). En este caso concreto, esta reflexión sobre la relación entre lenguas se realiza posteriormente cuando se comparan las palabras de una lengua y de otra.

<b>Nouns</b>		rich / richer / the richest
hill	_____	_____ / _____ / _____
forest	_____	short / shorter / the shortest
plain	_____	_____ / _____ / _____
river	_____	small / smaller / the smallest
valley	_____	_____ / _____ / _____
		tall / taller / the tallest
		_____ / _____ / _____
<b>Adjectives</b>		wide / wider / the widest
inside	_____	_____ / _____ / _____
lonely	_____	clever / cleverer / the cleverest
		_____ / _____ / _____
<b>Comparative and superlative adjectives</b>		young / younger / the youngest
big / bigger / the biggest	_____	_____ / _____ / _____
deep / deeper / the deepest	_____	
happy / happier / the happiest	_____	<b>Favourite words</b>
fast / faster / the fastest	_____	_____
high / higher / the highest	_____	_____
long / longer / the longest	_____	
old / older / the oldest	_____	

**DICTIONARY CHECK**

ancient (adj) \_\_\_\_\_

man-made (adj) \_\_\_\_\_

tunnel (n) \_\_\_\_\_

wall (n) \_\_\_\_\_

Complete the Mind Map with the words you know.

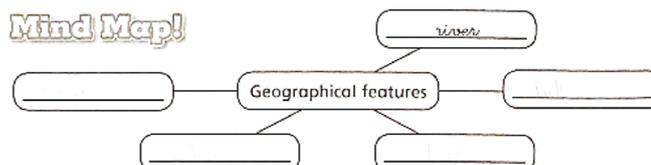


Figura 10. Ejemplo de actividad de transferencia interlingüística en *Bugs Activity Book 6* (p. 74).

Así pues, los resultados señalan una ausencia generalizada de la transferencia interlingüística en el corpus, ya que aparece solo en materiales de la colección *Bugs* para escolares de la edad que se corresponde con una mayor madurez cognitiva. En estas actividades se asume, por tanto, que la transferencia interlingüística es solo posible en estos escolares y no en los de menor edad, aunque la investigación muestra lo contrario si se promueve una enseñanza gramatical explícita y reflexiva centrada en la forma lingüística en tareas comunicativas (Roehr-Brackin y Tellier, 2019). Asimismo, la transferencia interlingüística aparece asociada al conocimiento del metalenguaje, que también se presupone en escolares de mayor edad, relacionándose así con la competencia metalingüística (Guasch, 2021). La estrategia pedagógica por la cual se comparan lenguas, en este caso, el inglés y el español, para que el alumnado establezca similitudes y diferencias entre ellas es la traducción, la cual es común en enfoques de enseñanza de lenguas para la educación plurilingüe (Bovino et al., 2018; Guasch, 2021; Pereña, 2016).

Los resultados de este estudio coinciden con los de la investigación de García-Pastor, Sanz y Reig (2022), en la que se desveló que el currículo de lenguas primeras y extranjeras de Educación Primaria fomenta operaciones de reflexión metalingüística de baja demanda cognitiva a través de las categorías de *recordar* y *aplicar*, alejándose, por tanto, de operaciones de alta demanda cognitiva que se observan en categorías como *evaluar* o *crear*. Estos resultados se corresponden también con los del estudio llevado a cabo por Serrano López (2021), que analizó 4 materiales en Intercomprensión a partir de la misma versión de la Taxonomía de Bloom que hemos empleado en el presente estudio, concluyendo que estos materiales presentaban un gran número de actividades de *recordar*, *comprender* y *aplicar*. Rodríguez-Gonzalo (2021) apunta, además, que las categorías preponderantes en los currículos oficiales para las áreas lingüísticas pasan por la memorización de la normativa de la lengua (*recordar* y *aplicar*), y del mismo modo García-Pastor y Sanz-Moreno (2023) indican la abundancia de estas categorías en el currículo de Lengua extranjera de Primaria y Secundaria. Ello puede llevar a la falsa sensación de que conocer la gramática formal conlleva directamente una mejora en el uso de la lengua (Rodríguez-Gonzalo, 2021), dejando así a los estudiantes la ardua tarea de relacionar la teoría, norma lingüística o código con los usos (Camps, 2010; Rodríguez-Gonzalo, 2012). No obstante, como señalan García-Pastor y Sanz (2021), y García-Pastor y Sanz-Moreno (2023), no solo es necesario que haya un equilibrio en la incidencia de las operaciones cognitivas que promueven los libros de texto, sino que un andamiaje cognitivo en forma de progresión gradual desde las operaciones de orden inferior a las más complejas es imperativo para que el alumnado se encuentre en condiciones óptimas de crear un texto oral o escrito, de modo que pueda vincular las formas lingüísticas a sus usos, y llegue a consolidar y sistematizar sus conocimientos lingüísticos.

## Conclusiones

La enseñanza gramatical que promueven los libros de texto que comprende el corpus de este estudio no se corresponde con la promulgada por la investigación empírica para que el alumnado alcance el dominio de las lenguas que aprende, en las cuales se avanza hacia usos progresivamente más complejos mediante la enseñanza gramatical explícita con foco en la forma lingüística en el transcurso de tareas comunicativas, y la reflexión metalingüística sobre las formas en uso. Contrariamente, los libros de texto analizados perpetúan un modelo más propio



de una enseñanza tradicional basada en las formas lingüísticas aisladas de contextos reales de comunicación en el que adquiere gran importancia la simplificación y memorización de normas lingüísticas. Aun así, los libros de texto de 3º ciclo incluyen más actividades de reflexión metalingüística, que, por otro lado, siguen teniendo un peso poco significativo en comparación con otras categorías predominantes de menor carga cognitiva, que conducen directamente a las anteriores sin que exista una progresión mediante categorías intermedias, de manera que se proporcione un andamiaje adecuado del alumnado hacia usos lingüísticos complejos. En consecuencia, la enseñanza de la gramática que fomentan estos materiales se corresponde con una gramática formal más que con una gramática escolar que atienda a las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumnado.

Los resultados indican también una ausencia de la transferencia entre lenguas en los materiales analizados, por lo cual no se atiende a la educación plurilingüe que demanda nuestro sistema educativo ni a la diversidad lingüística de las aulas que va más allá de las lenguas del currículo. Esta diversidad da lugar a una situación enriquecedora que los docentes deberían aprovechar con actividades interculturales y plurilingües en sus aulas, las cuales deberían recogerse de algún modo en los libros de texto, que constituyen el recurso más utilizado por el alumnado y el profesorado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Una educación lingüística orientada a la transferencia interlingüística potenciaría así el repertorio lingüístico del estudiante, facilitando las conexiones entre las lenguas que conoce, y promoviendo en consecuencia el aprendizaje significativo de las mismas.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, un corpus más extenso permitiría extraer conclusiones sólidas en relación con el tipo de material didáctico que nos ocupa para la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Asimismo, se necesitaría realizar pruebas estadísticas que indicaran si las diferencias encontradas entre las distintas categorías de operaciones cognitivas analizadas son significativas entre sí y en relación con los libros de texto de cada editorial.

## Referencias

- Ahmadian, M. J., y García-Mayo, M. P. (2018). *Recent perspectives on task-based language learning and teaching*. Mouton de Gruyter.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ballester Almagro, M. (2022). *La enseñanza gramatical en los libros de texto de lengua extranjera-inglés para la educación primaria (2004-2014)* [TFM no publicado]. Universitat de València, Valencia.
- Bazo, P. y Peñarate, M. (2010). *Cool kids 5 activity book*. Oxford.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-182. <https://doi.org/cwbhw2>
- Bilsborough, K. y Bilsborough, S. (2020). *Rooftops 5 activity book*. Oxford.
- Bonvino, E., Fiorenza, E., y Cortés Velásquez, D. (2018). Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, 3(29), 1-15. <https://doi.org/mkr7>
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). SAGE Publications.



- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <https://doi.org/dmwwkq6>
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.
- Camps, A. (2019). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. En A. Leal, F. Oliveira, M. D. F. H. D. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, M. D. P. Silvano y S. V. Rodrigues (Eds.), *A lingüística na formação do professor: das teorias às praticas*, 11-22. <https://doi.org/mkr8>
- Camps, A. (2021). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 300-311). Editorial UNSJ.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. <https://doi.org/mkr9>
- Camps, A., y Fontich, X. (Eds.) (2020). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Graó.
- Celce-Murcia, M. (2015). An overview of teaching grammar in ELT. En M. Christison, D. Christian, P. A. Duff y N. Spada (Ed.), *Teaching and learning English grammar. Research findings and future directions* (pp. 27-42). Routledge.
- Cenoz, J. (2020). La competencia comunicativa y el enfoque plurilingüe en la enseñanza de lenguas. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 165-180). Narcea.
- Cenoz, J. (2022). Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y "translanguaging". *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 191-205. <https://doi.org/mksb>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 65-75). Springer. <https://doi.org/fwp2kb>
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue". *TESOL Quarterly*, 50(4), 940-944. <https://doi.org/gjjqd5>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. Springer. <https://doi.org/mksc>
- Decreto 108 de 2014 [Consell]. Por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. 7 de julio 108/2014.
- Devies, P. A. y Peñarate, M. (2010). *Cook kids activity book 3*. Oxford.
- Doughty, C. y Williams, J. (2009). *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2016). Anniversary article Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(6), 405-428. <https://doi.org/gf8pd4>



- Ellis, R., Bassturkmen, H. y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.  
<https://doi.org/fmr2tm>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. y Lambert, C. (Eds.) (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Esteve, O. y González, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador (EPI). En M. Pereña (Coord.), *Ensenyar y aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe* (pp. 13-34). Horsori.
- Ferrer, M. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (Ed.), *El tractament integrat de les llengües* (29-48). Graó.
- Fontich, X. y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/mksd>
- Fontich, X., Van Rijt, J. y Gauvin, I. (2020). Intro to the special issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-13. <https://doi.org/mksf>
- García-Azkoaga, I. M. y Idiázabal, I. (Eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- García Mayo, M. P. (2011). The relevance of attention to L2 form in communicative classroom contexts. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 11, 11-45. <https://bit.ly/3Pfvdyu>
- García-Pastor, M. D. y Sanz-Moreno, R. (noviembre 2021). Elementos de gramática textual y su relación con la escritura en lenguas extranjeras: análisis curricular. *En 7th International Conference on Grammar & Text*. Congreso celebrado en Lisboa.
- García-Pastor, M. D. y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*.
- García-Pastor, M. D., Sanz-Moreno, R. y Reig, A. (2022). Análisis curricular de la escritura en lenguas primeras y extranjeras en Educación Primaria. En M. P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science vol. 1* (pp. 18-23). Thomson Reuters.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 147-154). Editorial UNSJ.
- Ibarluzea Santisteban, M., Zuloaga San Román, E., Boillos Pereira, M. M. y Aranberri Monasterio, N. (2021). La implementación del tratamiento integrado de lenguas: percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria. *Tonos Digital*, 40, 1-25.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://doi.org/c6z6ht>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3IxEaiY>
- Lightbown, N. y Spada, P. (2013). *How languages are learned* (4th edition). Oxford.
- Loewen, S. (2003). Variation in the frequency and characteristics of incidental focus on form. *Language Teaching Research*, 7(3), 315-345.



- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, B. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Long, M. H. (2009). Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.) (pp. 15-41). Cambridge University Press.
- Mewald, C. (2018). Framing a methodology for intercomprehension. *R&E-SOURCE*, 12. Anzeige von Theoretische Grundlagen für eine Interkomprehensionsdidaktik | R&E-SOURCE (ph-noe.ac.at)
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188. <https://doi.org/mksg>
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/dq6dbx>
- Ortega, L. (2001). Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, Anexo 1*, 179-211. <https://doi.org/mksh>
- Palou Sangrà, J. y Fons Esteve, M. (Coords.) (2019). *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Octaedro.
- Papiol, E. y Toth, M. (2014). *Bugs 6 activity book*. Macmillan.
- Pereña, M. (2016). Per què un model educatiu plurilingüe? En M. Pereña (Coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe* (pp. 7-11). Horsori.
- Read, C. y Soberón. (2008). *Bugs bussy book 2*. Macmillan.
- Richards (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Roehr-Brackin, K. y Tellier, A. (2019). The role of language-analytic ability in children's instructed second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), 1111-1131. <https://doi.org/gqfmt6>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/f9rm>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/mksj>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46. <https://www.grao.com/contenido/situaciones-de-aprendizaje-para-la-reflexion-interlinguistica-75617>
- Serrano López, R. (2021). *La intercomprensió en llengües romàniques: anàlisi de projectes europeus i futurs plantejaments educatius*. [Treball de Fi de Grau, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10230/48766>
- Shabatura, J. (2014). *Bloom's taxonomy verb chart. Teaching innovation and pedagogical support*. University of Arkansas. <https://tips.uark.edu/blooms-taxonomy-verb-chart/>