

De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas

From traditional grammar teaching to metalinguistic reflection in First Language Education

Lidia Usó Viciado

Universitat de Barcelona

lusó@ub.edu

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo se centra en señalar la necesidad que existe actualmente de incluir, en el ámbito de la didáctica de primeras lenguas, tanto la reflexión metalingüística sobre la lengua como los procesos inductivos en la enseñanza de la gramática que favorezcan y propicien su adquisición en el aula. En primer lugar, se comenta la aportación que desde la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras se ha hecho a la didáctica de la lengua, en general, y en concreto de las primeras lenguas, a partir de la aparición del término competencia comunicativa y sus posteriores enfoques de enseñanza, con nuevos planteamientos didácticos sobre la enseñanza/aprendizaje de la gramática. Seguidamente, se hace una revisión de cómo el currículo de Educación Primaria vigente en Cataluña exige como objetivo, contenido y criterio de evaluación la concienciación del alumnado sobre el funcionamiento gramatical, tanto de las primeras lenguas como de la extranjera; la observación y comparación de las diferencias y similitudes entre ellas y la reflexión metalingüística sobre el uso de los diferentes exponentes gramaticales de la lengua. Finalmente, a partir de un estudio piloto realizado con un grupo de alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria, se evidencia el imperativo de formar en estos conceptos a los futuros docentes, tanto desde la didáctica de la lengua como de las didácticas de las lenguas específicas, a raíz del enfoque tan tradicional de enseñanza de la gramática adoptado en sus diferentes propuestas de explotación didáctica.

Palabras clave: gramática; reflexión metalingüística; enseñanza de la gramática; didáctica de la lengua; primeras lenguas; educación primaria.

Abstract: This article highlights the current need to take into account both the metalinguistic reflection on the language and the inductive processes in the Teaching of grammar in the field of First Language Teaching in order to foster language acquisition in the classroom. First, the present paper considers the overall contributions of Second Language and Foreign Language Teaching to Language Teaching and specifically to First Language Teaching since the introduction of the notion of communicative competence and its subsequent teaching approaches - with a new conception on the Teaching / Learning of grammar. Then, the current Primary Education Curriculum in Catalonia is reviewed, which requires students to develop their awareness on the grammatical function of the language as an objective, content and assessment criterion for both first and foreign languages. The Curriculum also establishes that students should be able to observe and compare differences and similarities between languages and to do a meta-reflection on the use of the different grammatical features of the language. Finally, results from a pilot research study carried out with a group of students from the Master's degree in Primary Education are presented. These findings show that students adopted a traditional approach to grammar teaching in their different proposals of teaching units,; hence suggesting the need for training future primary school teachers in these concepts both from the Language Teaching and from the Teaching of specific languages perspectives.

Key words: grammar; metalinguistic reflection; grammar teaching; language teaching; first language teaching; primary education.

1.- ¿Qué es la reflexión metalingüística?

Podemos definir la *reflexión metalingüística* como el pensamiento o especulación, implícita o explícita, que hacen los hablantes acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla (PASTOR, 2004).

Sus antecedentes se remontan a 1958, cuando JACKOBSON describió la función metalingüística del lenguaje, dado que este sirve para explicarse a sí mismo, al propio código. Más tarde, BENVENISTE en 1966 aludió también a la capacidad de pensar y hablar sobre la propia lengua contemplada como objeto.

Hoy en día algunos hablan incluso de competencia metalingüística o metacognitiva para referirse a esa capacidad de los hablantes de explicar el funcionamiento de la lengua y que remite a lo que posteriormente se ha denominado como *conocimiento declarativo de la gramática*, en oposición al *conocimiento instrumental* de la misma. El primero se define como la capacidad que tiene el hablante para explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales de la lengua. El segundo es el saber que permite hacer uso de la lengua de manera espontánea (GIOVANNINI *et al.*, 1996)¹.

Según COTS & NUSSBAUM (2001: 11), “las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano”. Según estos autores, en el habla coloquial hay muestras continuas que evidencian esa reflexión o pensamiento especulativo de los hablantes sobre la lengua. Por ejemplo, lo encontramos en las diversas repeticiones y reformulaciones de enunciados que solemos hacer cuando hablamos, o en las interrupciones y pausas que hacemos cuando estamos pensando lo que decimos o cuando dudamos. Muestras de ello son también las habituales verificaciones de la comprensión que hacemos a nuestro interlocutor para averiguar si

¹ Esta dicotomía entre *conocimiento declarativo e instrumental* remite a la distinción previamente establecida por Krashen en 1977 entre *aprendizaje y adquisición*. La *adquisición* del lenguaje es un proceso subconsciente. El *aprendizaje*, al contrario, es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual. Según él, el aprendizaje conduce al desarrollo en la mente de los hablantes del almacén de los conocimientos declarativos, y la adquisición, al de los instrumentales. Este autor sostenía que entre ambos almacenes no existía circulación de información, eran compartimentos estancos. Por lo tanto, consideraba inútil todo esfuerzo por desarrollar el aprendizaje y propugnaba una metodología de enseñanza, basada en una serie de hipótesis, para favorecer el desarrollo de la adquisición (veáse LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994).

nos ha entendido y las peticiones de aclaración que le hacemos para interpretarlo adecuadamente y no caer en el malentendido conversacional.

Así también, señalan como claros ejemplos de reflexión metalingüística sobre la lengua cada una de las revisiones y correcciones que hacemos a la hora de escribir. Por último, aluden al aprendizaje de una lengua extranjera tanto en el aula como en el contexto natural, donde son múltiples las evidencias que podemos encontrar en este sentido, dado que una de las maneras en que la aprendemos es hablando de cómo se habla y reflexionando tanto sobre la forma como sobre el uso de los diferentes exponentes lingüísticos a todos los niveles (gramatical, fonético, pragmático, etc.)².

Según PASTOR (2004), la reflexión metalingüística aparece como una estrategia de aprendizaje que favorece la autonomía del aprendiz, al facultar la monitorización y autocorrección cuando hablamos. Al mismo tiempo, posibilita la constatación de similitudes y diferencias entre la L1 y la LE, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna. También, permite realizar inferencias en la LE, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados y reglas o completar datos a partir de la información que ya disponemos como hablantes de otras lenguas.

Por todo ello, autores como GIOVANNINI *et al.* (1996) han señalado que el conocimiento declarativo sobre la gramática de la lengua extranjera suele ser mayor que el que poseemos sobre la lengua materna, sobre la que, por el contrario, tenemos mucho más conocimiento instrumental, de ahí que la usemos de manera espontánea, automática e inconsciente en la comunicación diaria y nos resulte más difícil o complejo hacerlo en una lengua extranjera.

Además, en primeras lenguas, la adquisición del conocimiento declarativo sobre la gramática y el funcionamiento en general de la lengua ha sido siempre cometido de la escolarización. Pero ello no justifica el hecho de que tradicionalmente, y todavía hoy en muchas aulas, impere una transposición didáctica centrada en la pura transmisión de conocimientos teóricos sobre la gramática de la lengua, donde queda ausente la reflexión metalingüística sobre la misma, los procesos inferenciales y la relación con el conocimiento instrumental, es decir, con el uso comunicativo real. En consecuencia, el alumno de lengua castellana y catalana continúa viéndose abocado a la memorización de una serie de contenidos gramaticales que se ejercitan posteriormente de manera repetitiva y descontextualizada sin más. No es de extrañar, pues, el hastío y aburrimiento que pueden llegar a suponer estas materias para muchos de nuestros alumnos de Educación Primaria, a diferencia de lo útiles y amenas que parecen ser las

² Por ello, COTS & NUSSBAUM (2001) proponen hablar incluso de reflexión metacomunicativa, en lugar de meramente metalingüística.

clases de lengua extranjera, donde están más presentes las secuencias didácticas comunicativas, contextualizadas y significativas.

A continuación veremos cómo precisamente uno de los ámbitos pioneros en el estudio de todas estas cuestiones que hemos comentado ha sido el de la investigación en la adquisición y la didáctica de segundas lenguas y extranjeras, en donde sí se ha profundizado en describir y analizar qué actividades cognitivas e interactivas realizan los aprendices al reflexionar sobre el uso lingüístico (PERALES, 2004).

2.- La aportación de las lenguas extranjeras a la enseñanza de la gramática

A lo largo de la historia de la didáctica de lenguas, cada método de enseñanza se ha apoyado en una teoría lingüística determinada que ha propiciado un modo particular de enseñar de la gramática y, por tanto, un modo específico de integrar la reflexión metalingüística en el aula (CUENCA, 1992). Así, en el tradicional método de gramática/traducción vigente hasta los años 40, los conocimientos y las reglas gramaticales eran la base de la formación en lenguas y se adoptaba una perspectiva normativa (cómo se habla o escribe correctamente) y deductiva -a partir de la presentación de una estructura, se ejemplifica y ejercita-.

Desde que en 1971 Dell HYMES introdujera el concepto de competencia comunicativa y posteriormente con los enfoques comunicativo -años 80- y por tareas -años 90-, y con las aportaciones de las teorías cognitivas y del audiolingüismo³, la metodología de enseñanza/aprendizaje de lenguas y, en particular, de la gramática se ha visto transformada con nuevas orientaciones metodológicas y de intervención en el aula, al menos por lo que respecta a las lenguas extranjeras⁴. En la actualidad, parece ineludible no abordar la gramática de una LE desde la perspectiva discursiva, abordando las complejas relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico, y procurando la reflexión gramatical y el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes. En este sentido, la didáctica de las lenguas extranjeras ha tenido y tiene todavía mucho que decir y aportar al ámbito de las primeras lenguas, ya sea tanto a la didáctica de la lengua como disciplina en general como a las didácticas específicas de cada una de ellas.

³ En el método audiolingüe -años 60-, sobre la base del estructuralismo, la enseñanza de la lengua se basaba en la gramática del paradigma, el sintagma y la oración. El tipo de enfoque gramatical era más bien descriptivo (cómo se habla, independientemente de si se ajusta o no a la norma), implícito (sin el recurso de la presentación de reglas) e inductivo (a partir de la práctica de las estructuras gramaticales se llegaba a la interiorización de las reglas de uso, sin necesidad de recurrir a la explicación de estas).

⁴ En los años 80, KRASHEN & TERRELL, a través de su propuesta de método natural, llegaron a asegurar que el aprendizaje explícito de la gramática era perfectamente prescindible en la adquisición de una segunda lengua.

Así, en la enseñanza de lenguas extranjeras, aparte de introducir la diferencia entre el conocimiento declarativo e instrumental de la gramática de una lengua como previamente hemos mencionado, se ha distinguido entre la reflexión metalingüística explícita e implícita. La primera es cuando se verbalizan las reflexiones y la segunda es la que se hace de manera interiorizada. Como muy bien señala PASTOR (2004: 639), «desde el punto de vista de la actuación didáctica, como profesores nos interesa, obviamente, la reflexión explícita de los alumnos, en la medida en que la podemos verificar, rastrear y seguir».

Además, se ha señalado que no es suficiente con proporcionar reflexión metalingüística y conceptualizaciones a los alumnos, bien el profesor oralmente o bien desde los materiales de referencia (manuales, gramáticas, diccionarios...), sino que hay que provocar que se genere la reflexión sobre la lengua en el aula, bien individualmente, en parejas o en grupos; oralmente o por escrito. Al parecer, la explicación de los fenómenos lingüísticos y su conocimiento no garantiza su aprendizaje ni su uso. Incentivar pues a los alumnos a que reflexionen y se hagan preguntas sobre la estructura de la lengua e intenten darles respuesta les ayuda a aprenderla mejor, a asimilar mejor los contenidos y a que estos se incorporen al uso.

Avalando esta idea de que la reflexión metalingüística sobre la lengua influye positivamente en el proceso de aprendizaje de la misma, aparecen en la última década del siglo XX los estudios en adquisición de segundas lenguas sobre la concienciación gramatical *-consciousness raising-* y la atención a la forma *-focus on form-* mediante tareas, con actividades y secuencias didácticas diseñadas a tal fin (LONG, 1991; FOTOS & ELLIS, 1991; FOTOS, 1993 Y 1994; ESTAIRE & ZANÓN, 1991; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). El concepto surge como resultado de una hipótesis acerca de los procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, que postula la importancia de la atención a aspectos formales del caudal lingüístico para que determinados rasgos de éste sean percibidos e interiorizados por el aprendiz. Se trata pues de “dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico (gramática, vocabulario...), presentados en contexto, en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa, haciendo una reflexión sobre su uso” (PASTOR, 2004:641).

Otro elemento clave que ha adoptado la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el tratamiento inductivo a la hora de enseñar la gramática de la lengua, que favorece precisamente esa reflexión metalingüística. Así, los alumnos, a partir de la presentación de las estructuras gramaticales y la reflexión *-conjunta a ser posible-* sobre su forma y uso, llegan a inferir las reglas de funcionamiento.

En esta línea, las gramáticas pedagógicas son también otras de las aportaciones a la reflexión sobre la lengua en que ha contribuido la didáctica de las lenguas extranjeras, proporcionando información metalingüística, conceptualizaciones y clasificaciones gramaticales de la lengua comprensibles, desde la perspectiva

comunicativa del uso y sin emplear una terminología lingüística excesivamente compleja. Para valorar su utilidad, por lo que a los alumnos se refiere, debemos tener en cuenta criterios como la calidad, la adecuación al nivel y la claridad de las explicaciones. Así, los fenómenos lingüísticos se describen como realmente son (formalmente y desde la perspectiva comunicativa), fragmentándose de modo adecuado según el nivel de los destinatarios o la complejidad del fenómeno, y con ejemplos contextualizados y desde el uso real. A modo de ejemplo citamos la Gramática comunicativa del español de MATTE BON (1992) en el ámbito del español para extranjeros.

Hace dos décadas que existen en el ámbito estatal algunos proyectos de investigación y publicaciones en el ámbito de las primeras lenguas que inciden sobre muchas de estas cuestiones, como ZAYAS *et al.* (1994), JIMENO (1994), CAMPS (2001 y 2003), CAMPS *et al.* (2005), RODRÍGUEZ GONZALO (2011), entre otros. Aun así, actualmente, a la hora de tratar los contenidos gramaticales en los manuales escolares, sigue imperando la autoridad de la teoría gramatical sobre la práctica, que aparece ocupando siempre un segundo plano y en donde el alumno sólo tiene que ejercitarse en el dominio de ese conocimiento teórico, previamente presentado, sin demasiada o ninguna atención a la reflexión metalingüística sobre la lengua, ni sobre la forma ni sobre el uso de los diferentes exponentes gramaticales y lingüísticos.

También sigue sin existir mucha relación entre los manuales y lo que los currículos oficiales demandan, como seguidamente veremos.

3.- Directrices curriculares para la enseñanza de lenguas

El currículo todavía vigente actualmente según la LOE (2006), y el correspondiente currículo oficial en Cataluña (2007), está basado en competencias y áreas disciplinares desde donde trabajar los contenidos. En él se pretende un cambio metodológico para vertebrar una enseñanza/aprendizaje de contenidos funcionales, contextualizados y orientados a la adquisición de esas competencias, siguiendo así las pautas educativas marcadas por la Unión Europea en temas de educación, a partir del documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* (2006).

Vemos que en lo que se refiere a la didáctica de lenguas, ya sea la primera o la extranjera, el currículo parte del enfoque comunicativo, atendiendo a las situaciones y necesidades para comunicarse en diferentes contextos, intenciones y lenguas.

En concreto, el Departamento de Educación de la Generalitat en su despliegue curricular para la Educación Primaria, y por lo que respecta al ámbito de lenguas, tanto de las primeras -catalana y castellana- como de la extranjera, define los objetivos y establece los contenidos y los criterios de evaluación a seguir. En todos ellos vemos que aparece la reflexión metalingüística, descrita como una de las estrategias de

aprendizaje de la lengua de que dispone el alumno, que se incluiría en la competencia básica metadisciplinar de aprender a aprender y con la que el alumno adquiriría la habilidad de conducir su propio aprendizaje de forma eficaz y autónoma.

Por lo que a los objetivos generales se refiere, el currículo de Educación Primaria en Cataluña especifica concretamente para las áreas de lengua catalana y literatura, lengua castellana y literatura y lengua extranjera el desarrollo de la siguiente capacidad, entre otras: “Reflexionar sobre la lengua y las normas del uso lingüístico, a partir de situaciones de comunicación reflexiva, para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta y para comprender textos orales y escritos” (Decreto 142/2007: 21835)⁵.

Vemos, pues, cómo el mismo currículo contempla y exige la reflexión sobre la lengua y sus normas de funcionamiento lingüístico.

En esta línea, uno de los contenidos tanto para el ciclo inicial como el ciclo medio de las áreas de lengua catalana y literatura y lengua castellana y literatura, en lo que respecta a los conocimientos del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje, es la observación del funcionamiento de la misma (cambios de orden de los elementos, formación de palabras, sentidos figurados, sinonimias, entre otros), tanto de los textos que se leen y se escuchan como de los de producción propia, así como de las diferencias entre la lengua oral y escrita, a partir de su uso en situaciones comunicativas. Por su parte, la progresiva autonomía en el aprendizaje de la lengua, la reflexión sobre el proceso y la autocorrección aparecen también como contenidos en estos ciclos.

Paralelamente, se exige también como criterio de evaluación ser capaz de observar ese funcionamiento de la lengua, de reflexionar y percibir algunas características de los parecidos entre las lenguas que hay en el aula o en el entorno más inmediato.

A partir del ciclo medio y superior, en lo referente a la dimensión plurilingüe e intercultural, tanto para las primeras lenguas como la extranjera, el currículo de Educación Primaria en Cataluña tiene como contenido el interés y la motivación por el conocimiento del funcionamiento de las distintas lenguas y por compararlas, para observar similitudes y diferencias. También se establece su correspondiente criterio de evaluación: comparar producciones de diferentes lenguas para encontrar esas similitudes y diferencias mencionadas.

Si nos centramos en el ciclo superior específicamente, observamos que el currículo plantea tanto los objetivos como los contenidos y criterios de evaluación en

⁵ El texto original es el siguiente: “Reflexionar sobre la llengua i les normes de l’ús lingüístic, a partir de situacions de comunicació reflexiva, per escriure i parlar de forma adequada, coherent i correcta i per comprendre textos orals i escrits” (Decret 142/2007: 21835).

los ciclos medio y superior en esta misma línea que acabamos de ver. Pero en este caso, se pide mucha más reflexión metalingüística y consciencia sobre el funcionamiento de las diferentes lenguas, más capacidad de inferencia y deducción, de revisión, reformulación y autocorrección, tanto a nivel oral como escrito. Así también, se exige más introspección sobre el proceso y más autonomía para aprender.

Tras esta revisión, podemos hablar sin duda de una evolución curricular de la enseñanza de la lengua y, más en concreto, por lo que respecta al tratamiento de la gramática de la lengua y sus normas de funcionamiento.

Aun así, actualmente todavía existe un gran divorcio entre lo que se exige desde el currículo para la enseñanza de lenguas y el tratamiento de los contenidos gramaticales que presentan la gran mayoría de los manuales escolares, al menos en cuanto atañe a las primeras lenguas.

En este sentido, lejos quedan también las aulas de primaria de ser un espacio real de aprendizaje/adquisición de la lengua, donde la reflexión en general sobre la misma, la reflexión metalingüística sobre la forma y el uso de los diferentes exponentes gramaticales y lingüísticos y los procesos inductivos siguen estando prácticamente ausentes.

Como docentes deberíamos reflexionar seriamente sobre las implicaciones didácticas que de todas estas directrices y consideraciones del currículo se desprenden, por lo que a la mejora de nuestra enseñanza de la lengua en el aula se refiere.

Es cierto que los cambios normativos no presuponen cambios automáticos y radicales sobre qué, cómo, por qué y para qué se enseña. Pero de alguna manera, y como parece que deja entrever HARGREAVES *et al.* (2001), en educación el responsable último del éxito o del fracaso de la aplicación del currículo es el maestro. Por ello, como muy acertadamente señalan LLACH & ALSINA (2009:72) “es imprescindible que surja de cada docente la necesidad de iniciar procesos de formación, de reflexión sobre su propia práctica y de innovación”, si lo que queremos es transformar y optimizar la didáctica de las primeras lenguas.

4.- ¿Cómo se enfrentan los alumnos de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria a la enseñanza de la gramática?

Durante los años que llevamos dando clases, tanto de Didáctica de la lengua como de Lengua española a los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria, hemos podido darnos cuenta de cuán tradicionales llegan dichos alumnos a los estudios universitarios del citado grado respecto a la enseñanza de la gramática, principalmente por lo que respecta a las primeras lenguas.

A partir de esta basta constatación, convertida más tarde en hipótesis de trabajo, quisimos comprobar de una manera más objetiva y empírica cómo reaccionarían nuestros alumnos, futuros maestros en Educación Primaria, si se les pidiera explotar didácticamente un contenido gramatical para llevar al aula de lengua española y literatura.

Así, en una experiencia piloto llevada a cabo con una muestra de 60 estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación primaria de la Universidad de Barcelona, en la asignatura de Iniciación a la didáctica de la lengua y la literatura, se les pidió a los estudiantes que escogieran un contenido gramatical de cualquier nivel de primaria y que hiciesen una propuesta de explotación didáctica para llevar y tratar ese contenido en el aula. La consigna que se les dio fue la siguiente:

Escoged un contenido de gramática de un nivel de primaria y pensad de qué manera lo llevaríais al aula y qué secuencia de actividades propondríais: en qué orden las haríais; cuando trataríais y cómo la teoría sobre el tema, cuándo haríais las reflexiones y/o explicaciones sobre ese punto gramatical. Justificad todo lo que hagáis: el qué, el cómo y el cuándo.

Hay que decir que se les dejó a los alumnos la posibilidad de trabajar en grupos, con lo que la mayoría lo hizo y el total de explotaciones didácticas entregadas y analizadas fueron 18.

Tras el análisis y estudio de las propuestas de explotación didáctica, se corroboró que la gran mayoría de ellas, el 78%, eran tradicionales por lo que a la metodología de enseñanza de la gramática se refiere, esto es, el docente presentaba la teoría en primer lugar y después se proponía una serie de actividades a realizar por los alumnos con las que practicar dicha teoría.

Solo el 22% de las explotaciones didácticas analizadas fueron propuestas innovadoras, en las que inicialmente se proponía una batería de actividades con las que ir reflexionando gradualmente sobre el contenido gramatical escogido, bien individualmente o en grupo, y donde los alumnos tenían que ir infiriendo las reglas de funcionamiento y uso. Al final, tras una puesta en común, el profesor trataba y ampliaba la teoría sobre ese punto gramatical.

Cabe decir que estas explotaciones habían estado propuestas por algún grupo de estudiantes entre los que había alguno de cursos superiores que habían recibido algún tipo de enseñanza acerca de la reflexión metalingüística sobre la lengua.

A continuación presentamos en Figura 1 la distribución por porcentajes de las propuestas de explotación didáctica según el tipo de enfoque metodológico adoptado:

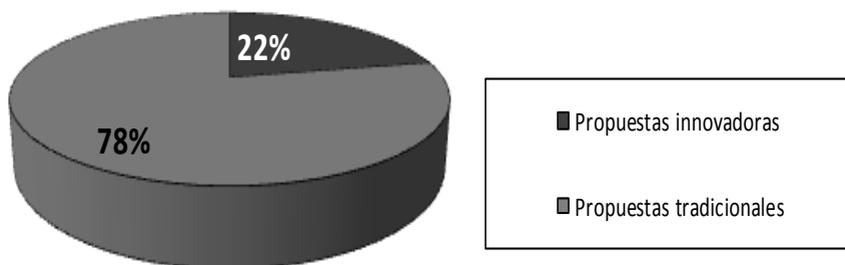


Figura 1. Distribución de las propuestas de explotación didáctica según el enfoque metodológico

Respecto al 78% de las explotaciones tradicionales propuestas por los futuros maestros de primaria, hemos de decir que incluso un 7% se reveló muy tradicional, hasta el punto de proponer que el docente empezase dictando la teoría a los alumnos, esto es, pretendían que los alumnos de primaria tomaran apuntes, para después pasar a ejercitar esa teoría con una serie de actividades mecánicas sin ningún tipo de contextualización ni reflexión.

Hemos de señalar también que, respecto al tipo de actividades planteadas y a pesar de ser propuestas tradicionales, un 29% de ellas proponía, al menos, algún tipo de actividad inicial para averiguar los conocimientos previos de los alumnos, antes de entrar en la teoría gramatical.

En esta línea, un 7% contemplaba la presentación de algunos ejemplos sobre el contenido gramatical que se iba a tratar para contextualizarlo, previamente también a la introducción de la teoría.

Finalmente, otro 7% de las propuestas tradicionales incluía algún tipo de actividad práctica final de verificación en grupo, donde interactuar y contrastar resultados.

Seguidamente aportamos la Figura 2 donde se puede ver esa distribución por porcentajes de la clasificación que hemos realizado de las propuestas tradicionales analizadas según el tipo de actividades planteado:

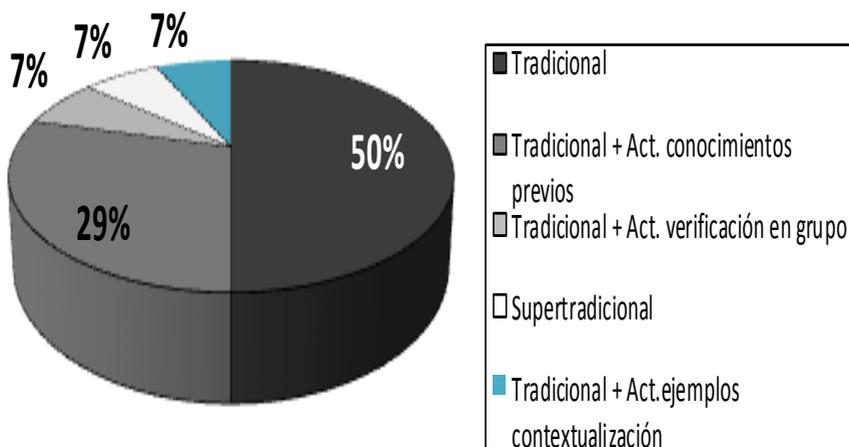


Figura 2. Distribución de las propuestas de explotación tradicionales según tipo de actividades

A raíz de estos resultados, constatamos que el enfoque de enseñanza de la gramática que predomina todavía hoy en día en los futuros maestros de primaria cuando acceden a la Universidad, al menos por lo que a las primeras lenguas se refiere, sigue siendo muy tradicional. La reflexión metalingüística, tanto sobre el conocimiento declarativo como instrumental de la lengua, y los procesos inferenciales están prácticamente ausentes a la hora de llevar los contenidos gramaticales al aula.

5.- Consideraciones finales

Por una parte, en este artículo hemos visto cómo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya hace mucho tiempo que la reflexión metalingüística, bien individual o entre iguales, el procedimiento inductivo en la enseñanza de la gramática y la existencia de gramáticas pedagógicas basadas en el uso de la lengua son algo de lo más habitual.

Por otra parte, hemos corroborado también cómo el currículo de Educación primaria, en su versión oficial en Cataluña, pide la reflexión metalingüística sobre las normas y el funcionamiento de la lengua, no sólo para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras sino también para las primeras, catalán y castellano. Esto lo hemos constatado tanto desde los objetivos como desde los contenidos y criterios de evaluación que se describen y concretan para el ámbito de lenguas. Sin embargo, todavía hoy, todo ello sigue estando bastante ausente tanto en las clases de primeras lenguas como en los respectivos manuales escolares. Buena prueba de ello es el enfoque

tan tradicional de la enseñanza de la gramática que tienen los futuros maestros en Educación Primaria cuando se les somete a la experiencia de explotar algún contenido gramatical para llevar al aula.

Desgraciadamente impera todavía la idea de una transposición didáctica totalmente centrada en la perspectiva del docente, poseedor del conocimiento, quien se limita mayoritariamente a la previa explicación gramatical y posterior práctica de los contenidos impartidos.

Qué duda cabe que urge una revolución en la didáctica de las primeras lenguas, huérfanas todavía de un verdadero enfoque comunicativo. Además, creemos que se requeriría una mayor relación y coherencia entre los currículos oficiales, la presentación y tratamiento que el docente hace de la gramática en el aula y los respectivos manuales escolares.

Se necesitaría también extrapolar y llevar esta reflexión metalingüística y tratamiento inductivo a todos los aspectos lingüísticos de la lengua, no solo de la gramática, para conseguir que los alumnos de lenguas sean realmente partícipes de su aprendizaje/adquisición en el aula y fomentar verdaderamente su autonomía y el aprendizaje cooperativo y significativo del que tanto hablan hoy en día los currículos.

Para finalizar, nos gustaría remarcar la urgencia de formar a los futuros maestros de primeras lenguas en este sentido.

6. Referencias bibliográficas

Camps, A. *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Proyecto GREAT, Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

Camps, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2001.

Camps, A. et al. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, 2005.

Cots, J. M.; Nussbaum, L. (Eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, 2001.

Cuenca, M. J. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem, 1992.

Doughty, C. "Cognitive underpinnings of focus on form", en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Doughty, C.; Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Ellis, N. "Memory for language", en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, págs. 33-68.

Estaire, S.; Zanón, J. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua", *Comunicación, lenguaje y educación*, 1991, págs. 7-8.

Fotos, S.; Ellis, R. "Communicating about grammar: a task-based approach", *TESOL Quarterly* 25, 1991, págs. 605-628.

Fotos, S. "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics* 14, 1993, págs. 386-407.

Fotos, S. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar Consciousness-Raising Tasks", *TESOL Quarterly* 28, 1994, págs. 323-351.

Generalitat de Catalunya (2007). *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (29 junio 2007), núm. 4915. Publicación electrónica www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm [Fecha de consulta: 28-03-14].

Giovannini, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M.; Simón, T. *Profesor en acción*, vol. 2, Áreas de trabajo, Madrid, Edelsa, 1996.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro, 2001. Publicación electrónica <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [Fecha de consulta: 26-03-14].

Jimeno Capilla, P. "Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico "Gramática y enseñanza de la lengua", 2, 1994, págs. 47-55.

Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994.

Llach, S.; Alsina, A. “La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas”, *REIFOP*, 12 (3), 2009, págs. 71-85. Publicación electrónica <http://www.aufop.com> [Fecha de consulta: 28-03-14]

Long, M. H. (1991): “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, págs. 39-52.

Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*, Tomo I y II, Madrid, Difusión, 1992.

Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, *Diario Oficial de la Unión Europea* (30 diciembre 2006).

Pastor, S. “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en *Actas XV Congreso Internacional ASELE*, Sevilla, 2004, págs. 638-645.

Perales Ugarte, J. “La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, págs. 329-349.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> [Fecha de consulta: 26-03-14].

Zayas, F.; Rodríguez Gonzalo, C. “Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico sobre “Gramática y enseñanza de la lengua”, 2, 1994, págs. 77-93.

