

Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela

Considerations on First Language Grammar Teaching and Learning in Schooling

XAVIER FONTICH

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura
Universitat Autònoma de Barcelona
Edificio G5 Facultad de Ciencias de la Educación. Bellaterra, 08193
xavier.fontich@uab.cat
Orcid ID 0000-0003-1095-1363

RECIBIDO: 6 DE OCTUBRE DE 2019
ACEPTADO: 17 DE FEBRERO DE 2020

Resumen: El rol de la gramática de la primera lengua en la escuela (obligatoria y post-obligatoria) es objeto de debate internacional, con contribuciones de la lingüística y la pedagogía caracterizadas por adoptar mayoritariamente una concepción formal de los contenidos gramaticales y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje separados de esos contenidos. Nos proponemos defender la relevancia de situar el foco de atención en la unidad formada por contenido-enseñanza-aprendizaje. Desarrollaremos algunas cuestiones básicas que son objeto de un amplio debate en el campo disciplinar de la Didáctica de la Lengua. Estudios de orientación sociocultural consideran relevante situar la gramática en el eje uso-comunicación (más allá del eje formal, en el que el sistema gramatical es considerado autónomo respecto a los usos comunicativos) y abordar la interacción no solo como un recurso de aula deseable sino como un motor de aprendizaje y desarrollo, en el que se implica al alumno en procesos de reflexión o “actividad metalingüística”. El estudio de esta actividad metalingüística puede aportar a la investigación conocimientos sobre las mejores medidas que pueden arbitrarse para la enseñanza y el aprendizaje gramaticales, así como para la formación del profesorado.

Palabras clave: Andamiaje. Relación teoría-práctica. Gramática. Actividad metalingüística. Interacción.

Abstract: The role of grammar in (compulsory and post-compulsory) schooling is the subject of international debate, with contributions from linguistics and pedagogy characterized by adopting mainly a formal conception of grammatical content and addressing the processes of teaching and learning separated from those contents. We propose to defend the relevance of placing the focus of attention on the unitary whole formed by content-teaching-learning. We will develop arguments around some basic issues that are the object of a wide debate in the disciplinary field of Language Didactics. Studies of sociocultural orientation consider that placing grammar in the use-communication axis (beyond a formal axis, in which the grammar system is approached as autonomous with respect the communicative uses), as well as consider interaction as not only a desirable classroom resource but what fuels learning and development, in which the student is involved in processes of reflection or “metalinguistic activity”. The study of this metalinguistic activity can contribute knowledge about the best measures that can be arbitrated for the teaching and learning of grammar as well as for teacher education.

Keywords: Scaffolding. Theory Practice Relationship. Grammar. Metalinguistic Activity. Interaction.

In memoriam Felipe Zayas (1947-2018)

El objetivo de este texto es poner sobre la mesa algunas ideas desarrolladas en el campo disciplinar de la Didáctica de la Lengua que permiten explorar (algunos de los) problemas clave de la enseñanza gramatical de la primera lengua y aportar puntos de referencia para su investigación. En ese campo disciplinar, tanto la enseñanza gramatical como la investigación sobre esa enseñanza sitúan su foco de interés en la misma unidad conceptual: el sistema formado por enseñanza, aprendizaje y contenido gramatical, contemplando en expresión de Lebrun (1985) tanto la construcción del objeto gramatical como la construcción de la noción gramatical. Sin embargo, no todos los trabajos sobre enseñanza de la gramática de la primera lengua se sitúan en esta perspectiva.

Trabajos muy relevantes y consistentes, como los incluidos en los meta-análisis de Andrews (2004a; 2004b), Graham/Perin, Van Rijt/Coppen y Van Rijt/de Swart/Coppen o los discutidos en monografías como Locke o Ribas/Fontich/Guasch, analizan los beneficios de la enseñanza gramatical (e.g., la capacidad de reflexionar sobre algunos fenómenos, la mejora de los escritos) centrándose en los contenidos impartidos. Discuten qué contenidos son los más efectivos, sin mencionar o considerando como aspectos secundarios los procedimientos de enseñanza adoptados (e.g., si los alumnos hablaban entre ellos para resolver cuestiones gramaticales, si usaban la escritura reflexiva) ni explorar a fondo el proceso de conceptualización de los alumnos (al centrarse en los resultados de ese proceso). Consideran que los contenidos gramaticales pueden y deben ser abordados como un espacio dissociado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo la gestión de aula o los procesos de conceptualización de los alumnos. Consideran también los protocolos de investigación experimental como los más fiables para conocer los efectos de la instrucción gramatical, y asumen una visión formal de la gramática.

En las líneas que siguen nos proponemos discutir esas asunciones desde posiciones socioculturales, caracterizadas por considerar la interacción social como motor de desarrollo humano y por considerar que las formas de la lengua dependen de los usos y las intenciones comunicativas de los interlocutores. La reflexión se articulará en cuatro apartados: 1) los modelos gramaticales más adecuados para promover la reflexión metalingüística; 2) los conceptos de enseñanza y aprendizaje en los que basar la enseñanza activa de la gramática.

tica y el concepto de actividad metalingüística; 3) la enseñanza de la gramática como objeto de investigación en el marco de la Didáctica de la Lengua y 4) la relación entre contenidos de enseñanza y conocimiento didáctico y sus repercusiones en la formación del profesorado.

EL OBJETO DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

En la enseñanza de la gramática la renovación ha focalizado la atención habitualmente en los modelos lingüísticos considerados más actualizados en cada momento. Ello ha ido poco acompañado de una reflexión profunda sobre el concepto de lengua que postula cada uno de esos modelos. Existe en la Didáctica de la Lengua un vivo debate sobre cuál debería ser el contenido gramatical escolar articulado especialmente alrededor de la noción de “transposición didáctica”, según la cual los contenidos de referencia elaborados en instituciones sociales que no tienen las finalidades de la escuela deben reestructurarse para poder ser enseñados, asumiendo además que “lo enseñado” no es necesariamente “lo aprendido” (Paun; Dolz/Simard).

En la segunda mitad del siglo XX el gran debate sobre la enseñanza de la gramática se centró en los modelos lingüísticos de referencia. Los modelos estructuralista y generativista, de tipo formal y situados en el nivel oracional, fueron percibidos en el ámbito educativo como superación de una enseñanza gramatical acientífica y caduca. Sin embargo, pronto, la escuela vio también la necesidad de situarse más allá la unidad oracional y centrar la enseñanza en los textos y el discurso. En este proceso se recurrió a modelos que dieran cuenta de estos objetos y sirvieran de fundamento al desarrollo de la actividad comunicativa. Ese movimiento pendular refleja el divorcio, en la tradición de estudios lingüísticos de occidente, entre estos dos ejes, con profundas consecuencias en la enseñanza (ver Bronckart; Charolles/Combettes).

Este debate entra de lleno en el tema de la selección de los contenidos. Por un lado, se han desarrollado propuestas basadas en una concepción de la gramática independiente de los contextos de uso, tomando como referente los modelos sintácticos formales; por otro, con el fin de centrarse en las habilidades lectora y escritora, se han adoptado contribuciones de los estudios textuales y discursivos, lo cual ha tenido como consecuencia la falta de sistematización de los contenidos sintácticos y morfológicos. Esta segunda perspectiva sitúa la lengua en el eje “uso-comunicación” (Vila) asumiendo que la lengua solo existe en las prácticas verbales, “en una acción orientada por unas finali-

dades que constituye el discurso” (Bronckart 10), que, de acuerdo con los planteamientos vigotskianos, existiría en los planos inter e intra-mentales (Vigotski). Desde este punto de vista las lenguas serían técnicas históricamente determinadas por sus hablantes, los cuales a su vez deben asumir la tradición idiomática de su comunidad (Coseriu). Esa tradición estaría en permanente estado de sistematización con una estabilización final constantemente diferida, lo que les daría su carácter inherentemente innovador: las lenguas serían a la vez la suma de las posibilidades cumplidas y potenciales de acuerdo con su funcionalidad social, puesto que “language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species” (Halliday/Matthiessen 31). Las gramáticas funcionales y algunas gramáticas descriptivas pueden ser referentes para acercar el estudio de la lengua a las situaciones reales en que la lengua es utilizada.

Cabe decir que, puesto que los postulados formales no atribuyen relevancia teórica a las prácticas sociales (Taylor), los modelos pedagógicos en ellos inspirados difícilmente pueden abordar la interacción como algo esencial más allá de una técnica de aula deseable (ver Bosque/Gallego). Por el contrario, situar la lengua en el eje uso-comunicación convierte la interacción y el desarrollo de la actividad metalingüística en esencial, puesto que el uso constituye un aspecto no resultante sino constitutivo de las lenguas. A pesar de ello, desde una posición sociocultural las aportaciones realizadas desde una perspectiva teórica formal pueden ser enormemente iluminadoras para los propósitos de la escuela. Desde la perspectiva vigotskiana, “since learning is mediated by tools, the kind of thought made possible by the learning process is shaped by the kind of tools available” (French 209). Una perspectiva sociocultural abre la posibilidad de un terreno que a la vez que esté atento a las necesidades de la escuela reste abierto a las contribuciones de planteamientos teóricos distintos.

Desde este punto de vista se antoja necesario plantearse la relación entre los modelos de enseñanza y los modelos gramaticales de referencia. De Pietro formula el siguiente interrogante: ¿influyen los objetos tratados en las formas de tratamiento? La idea que subyace es la siguiente: si por un lado revisar los procedimientos de enseñanza puede llevar a replantear los contenidos, por otro lado, dependiendo de cómo se adaptan los contenidos, podremos desarrollar a fondo determinados procedimientos (e.g., la interacción para aprender) (ver también Fontich 2016; 2018). Revisar contenidos y procedimientos puede ayudar a orientar el aprendizaje de los alumnos hacia

el desarrollo de la actividad metalingüística. La enseñanza gramatical podría concebirse como el espacio de la educación lingüística en el que proporcionamos instrumentos conceptuales y procedimentales a los alumnos con el objetivo de convertir la lengua en objeto de reflexión consciente tanto desde la consideración del sistema como de la lengua en uso. Esta reflexión está en la base de un progresivo dominio de la lengua adecuado y eficiente. Se abre así la posibilidad de situar el foco no tanto en qué teoría lingüística como en *qué* necesidades escolares y *qué* instrumentos para resolver *qué* problemas.

ENSEÑAR GRAMÁTICA: LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO PARA APRENDER

Un concepto de aprendizaje y de enseñanza

Este enfoque sobre la enseñanza gramatical ha hecho suyos los conceptos de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), “andamiaje” y “actividad”, centrando su atención en la actividad metalingüística de los alumnos como fuente de aprendizaje gramatical. Se trata de un enfoque concomitante con los principios de base piagetiana de la “conciencia metalingüística” expuestos en Martín Vega (264-67): el conflicto cognitivo y el aprendizaje como descentralización (ver también Rättyä/Awramiuk/Fontich; Rodríguez-Gonzalo).

El concepto de ZDP (Vigotski) se define como aquella zona de desarrollo potencial del alumno más allá de su desarrollo actual, en la que el aprendiz sabrá resolver problemas si cuenta con la ayuda adecuada del más experto. Littleton y Mercer van más allá y hablan de “zona de desarrollo intermental” para reflejar la mayor complejidad que se deriva de los contextos en los que no estamos ante un solo aprendiz sino ante un grupo de ellos, y la necesidad por ello de establecer un espacio de intercomprensión. Ambos conceptos apuntan a la idea según la cual la dificultad no se sitúa en los ejercicios sino en la relación entre estos y las capacidades actuales y potenciales de los aprendices. Plantean la relación entre desarrollo e instrucción y asumen que la instrucción precede al desarrollo.

De acuerdo con los postulados vigotskianos, el desarrollo se produce en dos planos, primero en un plano inter-mental y posteriormente en un plano intra-mental. Se trata de un proceso de internalización de instrumentos semióticos (i.e., culturalmente elaborados) orientados a la regulación de las funciones psicológicas superiores (e.g., la reflexión, la memoria voluntaria, etc.).

Entre esos instrumentos semióticos están los gráficos, las teorías o la lengua misma, siendo esta última el más importante de todos ellos. Desde esta perspectiva teórica, la interacción en el aula no es vista como una simple técnica de gestión de grupo sino sobre todo como la fuente de desarrollo y aprendizaje, asumiendo que incluso al realizar la tarea individualmente esa interacción existe (Miller).

Esto responde a una idea de la enseñanza y el aprendizaje que va más allá de unas prácticas educativas basadas en la instrucción directa y la transmisión (i.e., observación del mundo, acceso a fuentes de información, dirección de la instrucción y control del contenido por parte del docente, etc.). Por el contrario, se subraya la importancia de un entorno rico y estimulante para la actividad exploradora de los alumnos y el planteamiento de preguntas interesantes y la resolución de problemas (para los que no siempre hay una única respuesta). Por encima de todo, se considera la interacción social como catalizador de desarrollo humano y camino para elaborar formas de interpretación del mundo a través de la participación en un aula entendida como comunidad de práctica específica (Cubero/Cubero/Santamaría/De la Mata/Ignacio/Prados).

Para Vigotski, “the child is not taught the decimal system as such; he [sic] is taught to write figures, to add and to multiply, to solve problems, and out of all this some general concept of the decimal system eventually emerges” (Vigotski 102). Estas palabras apuntan a dos aspectos: lo que los alumnos realizan no muestra tanto lo que saben como el saber que están construyendo; y que la actividad en la que les implicamos constituye el motor de aprendizaje. Ello sugiere que los procesos de conceptualización no son fruto de un proceso en el que la linealidad de las acciones adecuadamente diseñada por el docente conducirá al aprendizaje correcto. Más bien se trata de un proceso de reconstrucción interna a partir de la participación activa en procesos de intercambio. Aplicado a la enseñanza de la gramática, ello significa que la instrucción puede ayudar a introducir en el sistema conceptual de los alumnos y su repertorio unos conceptos que están más allá de su estadio evolutivo o de su repertorio actual (Serra/Serrat/Solé/Bel/Aparici; Rodríguez-Gonzalo; Casas-Deseures/Durán/Fontich).

A pesar de que el concepto vigotskiano de ZDP ha fundamentado la enseñanza en muchas de las áreas de conocimiento escolares, lo ha hecho escasamente en el campo de la enseñanza de la gramática de la primera lengua. En este campo algunos de los pocos y recientes trabajos llevados a cabo en distin-

tas jurisdicciones educativas (e.g., España, Reino Unido, Canadá, Francia, Finlandia, etc.) muestran que la construcción del saber gramatical no es resultado de la instrucción directa sino, entre otros aspectos, de los procesos de mediación adecuados (i.e., de andamiaje) en la ZDP del aprendiz (Myhill/Jones/Lines/Watson; Casas-Deseures/Comajoan-Colomé; Boivin/Fontich/Funke/García-Folgado/Myhill; Rättyä/Awramiuk/Fontich).

En la enseñanza de la gramática la lengua usada en la interacción tiene fundamentalmente una función metalingüística, es decir, sirve de instrumento para referirse a un objeto que es la misma lengua, ya sea en uso comunicativo (por ejemplo, en las actividades lectoras y escritora), ya sea en el aprendizaje de los conceptos elaborados para explicar las formas lingüísticas y su concreción en cada lengua. En dichas situaciones tiene lugar una intensa “actividad metalingüística”.

Aprendizaje gramatical y actividad metalingüística

Los debates sobre los objetivos de la enseñanza de la gramática se mueven entre dos extremos: a) considerar que el único fin de la enseñanza gramatical es el progresivo dominio de los usos de la lengua; y b) considerar que el sistema gramatical es un objeto de conocimiento científico en sí mismo como lo puedan ser otras ciencias que se enseñan en la escuela, como las físicas, por ejemplo. Algunos trabajos se sitúan en un punto intermedio que engloba ambos extremos y que defienden como objetivo de la gramática en la escuela la promoción de las prácticas reflexivas en el aula, centrando su atención en el concepto de “actividad metalingüística” (Camps/Milian).

Camps define la “actividad metalingüística” como una actividad observable, verbal o procedimental, que toma el lenguaje como un objeto de observación, reflexión y análisis. Es una posibilidad que se hace efectiva ya desde los primeros años de vida, en los que los niños y las niñas son capaces de reflexionar sobre la lengua como lo son de reflexionar sobre cualquier otro objeto y proceso del mundo. Desde una perspectiva sociocultural, de igual modo que el lenguaje se adquiere participando en intercambios comunicativos, la capacidad de observar, manipular y reflexionar sobre el lenguaje también se desarrolla en la interacción con los demás.

La escuela juega un papel importante ya que aprender a leer y escribir convierte el lenguaje en un objeto externo sobre el cual reflexionar constantemente, a través de actividades de manipulación y discusión (Gombert). Se

considera que encierra un enorme potencial para la enseñanza y el aprendizaje explícitos de la gramática tanto con relación a los usos de la lengua (especialmente la escritura) como con relación al sistema gramatical *per se*. El cometido de la escuela sería ayudar a articular esa reflexión para hacerla progresivamente más sofisticada, robusta y útil (ver, por ejemplo, Escandell-Vidal; Leonetti).

Milian (2014) postula que el maestro debe promover tareas de observación, clasificación, contraste, combinación, etc., en la interacción entre compañeros o grupos pequeños. Esta autora considera esas tareas como una fuente de aprendizaje de la gramática, que se corresponde con lo que los lingüistas hacen para comprender mejor su objeto de investigación. Sin embargo, se trataría de un enfoque aún poco frecuente en la enseñanza de la gramática. Con el fin de promover la actividad metalingüística en el aula, son precisas intervenciones bien articuladas, motivadas e intencionales. Por ello se ha desarrollado el modelo Secuencias Didácticas, que considera la motivación y la intencionalidad como elementos centrales de la intervención pedagógica (ver más abajo).

El concepto de actividad metalingüística da cuenta de los beneficios de la actividad denominada de “combinación de oraciones” (Graham/Perin; Andrews 2004a). Obviamente, la combinación de oraciones plantea la cuestión del aprendizaje implícito. Una perspectiva sociocultural postula que la reflexión explícita sobre conceptos es necesaria para organizar un sistema conceptual operativo, es decir, accesible a la consciencia. De acuerdo con Vigotski, “a concept can become subject to consciousness and deliberate control only when it is a part of a system” (Vigotski 92). Esto contrasta con los postulados iniciales de los enfoques comunicativos, que abogaban por explorar la gramática en el contexto de uso y sobre la base tanto de un aprendizaje implícito a través del uso mismo como ocasionalmente explícito si el texto reclamaba explicaciones gramaticales sobre determinados aspectos. Estudios sobre la enseñanza gramatical mostraron que ello no posibilita la construcción organizada de conceptos gramaticales articulados, un conocimiento ordenado y profundo de los conceptos gramaticales que “can only come from systematic teaching” (Hudson 297). Además, tal como argumentan los trabajos referidos en Fontich/García-Folgado, el estudio del sistema gramatical no debe justificarse solo por su conexión directa con los usos, sino que constituye un ámbito de conocimiento y aprendizaje de enorme potencial para los alumnos.

De hecho, los niños en edad escolar tienen un dominio implícito de las estructuras básicas del lenguaje. Los objetivos de la escuela en los niveles de primaria y de secundaria en relación con la enseñanza de la gramática serían en este sentido tres: 1) ayudar a los alumnos a desarrollar algunas estructuras lingüísticas complejas especialmente las relacionadas con los géneros discursivos formales, las cuales difícilmente se aprenderían sin la intervención escolar; 2) enseñar conceptos gramaticales que se integren progresivamente en un sistema lingüístico básico para que sirva de instrumento eficaz para la reflexión sobre la lengua; 3) enseñar a regular las propias actividades de uso de la lengua para lo cual el conocimiento sistemático es instrumento necesario.

Como hemos señalado, esta perspectiva asume que el aprendizaje de los conceptos gramaticales tiene lugar dentro de un proceso de actividad metalingüística: conocer los conceptos gramaticales no es una condición previa para realizar tareas como observación, clasificación, etc., sino más bien un resultado de ello. La actividad metalingüística se verá afinada a su vez por un conjunto de conceptos gramaticales cada vez mejor articulados (es decir, conceptos científicos como parte de un sistema en términos de Vigotski), que evitan que los alumnos se basen únicamente en conceptos espontáneos (saturados de experiencia y con poca capacidad explicativa). La figura 1 expresa esta relación.

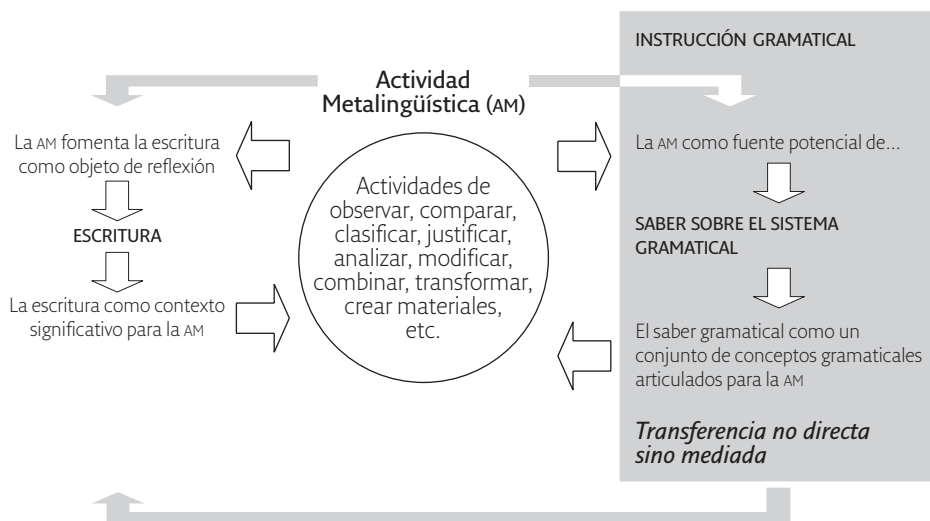


Figura 1. La actividad metalingüística entre el saber gramatical y la escritura.

De lo dicho hasta ahora se deduce la importancia de promover en los alumnos una actitud activa. Desde un punto de vista sociocultural el aprendiz no aprende del saber del experto sino de la actividad en la que se ve implicado convenientemente diseñada y acompañada por ese experto, siendo en ese sentido la actividad misma la interfaz entre no-saber y saber (Cubero/Cubero/Santamaría/De la Mata/Ignacio/Prados; Miller). La asunción es que atender al proceso de aprendizaje nos va a permitir conocer mejor las dificultades que presenta ese proceso y poder arbitrar medidas de acompañamiento más adecuadas. Existe, en este sentido, un importante elenco de trabajos centrados en el proceso de construcción de los conceptos gramaticales de los alumnos que identifican obstáculos en ese proceso y que proponen medidas para superar esos obstáculos (ver por ejemplo Camps/Milian; Casas-Deseures/Durán/Fontich). Ello sitúa en primer plano la atención al proceso de aprendizaje y su relación con los resultados. Si bien es insoslayable la importancia de estos últimos, no pueden desligarse de los procesos que los harán posibles. Esa es la idea que sustenta la necesidad de poner el foco de la investigación en la actividad desarrollada en el aula y, refiriéndonos al aprendizaje gramatical, en la actividad metalingüística que se desencadena en el proceso activo de reflexión sobre la lengua.

UN MODELO DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA BASADO EN LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

De acuerdo con la Teoría de la Actividad, la actividad humana es un proceso colectivo e intencional suscitado por una motivación y orientado a una finalidad que confiere sentido a las acciones individuales (Leontiev). Basándose en esta idea, un conjunto de trabajos ha desarrollado el modelo de Secuencia Didáctica de intervención en el aula para la enseñanza de la gramática con el objetivo de responder a la vez a cuatro objetivos: (a) ser formativos para el docente, (b) responder a las demandas curriculares, (c) implicar a alumnos sin menoscabar su idiosincrasia y las reacciones generadas, y (d) aportar datos para la investigación (Camps; Milian 2014; 2020).

Este modelo considera de suma importancia la instalación de una pregunta lo suficientemente poderosa como para involucrar a los alumnos en una serie de acciones bien articuladas, orientadas hacia un objetivo explícito, compartido, significativo y deseado, que se destaca como el horizonte de la actividad. De acuerdo con el planteamiento expresado más arriba, las preguntas potenciales se dividen en dos áreas principales: la escritura y el sistema de gramática:

- Escritura: ¿qué debe tenerse en cuenta al revisar la gramática de un texto? (sobre los conceptos de norma, registro, etc.); ¿la ortografía es fácil o difícil de aprender? (sobre la necesidad de considerar la revisión como un proceso iterativo); ¿podemos escribir de tal manera que podamos convencer a los demás de nuestras propias ideas? (sobre los contraargumentos, la tesis, los conectores, etc.).
- Sistema gramatical: ¿puede una oración como “El océano devoró un sueño” ser aceptable y, de ser así, en qué contextos? (sobre el concepto de transitividad); ¿la oración “En 1492 Colón descubre América” está en pasado o presente? (sobre el concepto de presente histórico); ¿cómo podemos saber que el titular “Al final del partido, llovieron objetos sobre el árbitro” se refiere o no a los hinchas locales? (sobre la interacción entre los niveles pragmático, semántico y morfosintáctico); ¿para qué sirven los adjetivos? (sobre los adjetivos calificativos y relacionales); ¿las lenguas cambian? (sobre los conceptos de diacronía y sincronía); ¿todas las lenguas expresan el tiempo pasado de la misma manera? (sobre el concepto de isomorfismo entre lenguas).

Varios han sido los trabajos que desarrollan propuestas como estas (Camps/Zayas; Camps/Ribas; Camps/Milian; Casas-Deseures/Durán/Fontich; Fontich 2006, 2018; Milian 2005; Rodríguez-Gonzalo/Zayas). La motivación que desencadenan estas preguntas debe orientarse hacia un objetivo claro en forma de géneros discursivos (e.g., encuesta o corpus de textos, material de aula pedagógico, conjunto de textos para la biblioteca escolar, entrevistas, manual de conceptos gramaticales, etc.). Para alcanzar tales objetivos, se desarrollarán una serie de acciones: explorar modelos de texto, clasificar adjetivos, analizar los valores de los pronombres, contrastar la sintaxis de los titulares de los periódicos, identificar *verba dicendi*, observar cómo funcionan los conectores, estudiar la transitividad, etc.

Las secuencias didácticas nos permiten tomar consciencia del sentido que la actividad metalingüística toma en el contexto escolar. Como hemos señalado ya, el adjetivo *metalingüístico* se refiere a una práctica reflexiva en la cual la lengua es al mismo tiempo aquello sobre lo que reflexionamos y la herramienta que usamos para dicha reflexión. Sin embargo, en el contexto escolar, ese adjetivo toma un cariz distinto al aparecer junto al sustantivo “actividad”, el cual conlleva la idea de que esa práctica metalingüística no es la que realizamos con distintos grados de consciencia y sobre la base de conceptos espontáneos en nuestras prácticas lingüísticas habituales, sino que ahora está orientada hacia el dominio de un sistema de conceptos que la harán más afinada (Milian 2014; ver figura 2).

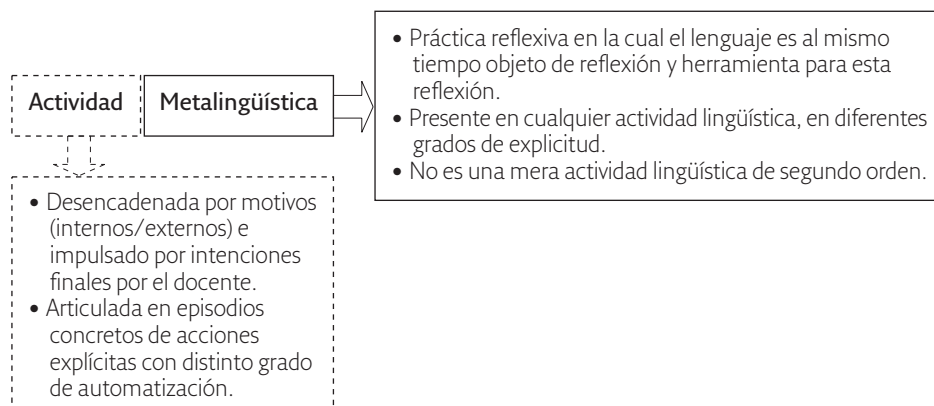


Figura 2. La naturaleza de la actividad metalingüística en el contexto escolar.

Las secuencias didácticas abren una ventana para el estudio sobre el desarrollo de la actividad metalingüística en el aula. Estudios como Camps/Guasch/Milian/Ribas (ver también Milian 2005) observaron ya que la actividad metalingüística (en tanto que actividad explícita observable) emerge de formas distintas, algo observado en subsiguientes trabajos (Milian 2014; Fontich/García-Folgado). Sugieren, por ejemplo, que los niveles verbalizados probablemente no sean accesibles solo a través de un nivel procedimental (i.e., aprender gramática solo a partir de los usos, por ejemplo, los escritos, puede no ser posible) y observan cómo un mal uso del metalenguaje puede obstaculizar reflexiones apropiadas (ver, en relación con la terminología gramatical, Gutiérrez-Rodríguez; Bosque). Esos estudios consideran también que, mientras que promover actividades de descubrimiento y clasificación puede desencadenar actividad metalingüística valiosa, ello es especialmente así cuando esa actividad se desarrolla en el seno de una intervención educativa con objetivos claramente identificados e intencionalmente guiada por el docente (por ejemplo, en forma de secuencias didácticas).

INVESTIGAR SOBRE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑAR Y APRENDER GRAMÁTICA

Como hemos señalado ya, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua se desarrolla en el marco de la investigación didáctica que tiene en cuenta la relación que se establece entre el docente, el discente y los contenidos de enseñanza, lo que se ha denominado *sistema didáctico*.

Son valiosas las aportaciones de la tradición académica provenientes de la pedagogía, la lingüística y más recientemente la psicología. De ellas se han derivado propuestas que han hecho prevalecer bien los métodos de enseñanza generales, considerando que los contenidos de las distintas materias no los hacían cambiar, bien los contenidos, considerando que las formas de enseñanza eran habilidades prácticas que se adquirían espontáneamente en la práctica de enseñanza (ver Mercer/Warwick/Ahmed; Bosque/Gallego; Fontich/Camps).

La relación con la psicología es más compleja y tiene relación con la extensión de los estudios de psicología del desarrollo, especialmente en el campo del lenguaje, a las edades escolares y al surgimiento de la psicolingüística y de la psicología de la educación (Serra/Serrat/Solé/Bel/Aparici). Otros ámbitos científicos se postulan como pertinentes para el estudio del aprendizaje de lenguas, como son la antropología lingüística o la sociolingüística.

Estos ámbitos de investigación, entre otros, pueden iluminar algún aspecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Cada uno de ellos aporta conocimiento de uno de los elementos que intervienen en las relaciones de enseñanza y aprendizaje: docente, discente o contenido; sin embargo, olvidan la interrelación entre ellos. Es justamente la relación entre los tres polos del sistema didáctico lo que permitirá conocer en profundidad los procesos que se desarrollan en dicha interrelación. La investigación en didácticas específicas tiene ya una tradición que avala la singularidad y la pertinencia del conocimiento cuando se aborda desde esta visión sistémica.¹

A lo largo de las últimas décadas diversas contribuciones (e.g., Bronckart; Dolz/Simard; Camps/Ruiz-Bikandi; Camps/Milian) destacan la necesidad de explorar a fondo las complejas relaciones entre los elementos del sistema didáctico en el campo de la enseñanza de la lengua. Esa necesidad ha llevado a desarrollar protocolos de investigación centrada en el aula a partir de modelos de intervención formativa (Engeström), como el de Secuencia Didáctica al que nos hemos referido. Esas investigaciones se han desarrollado en el campo disciplinar de la Didáctica de la Lengua, cuya constitución desde los años sesenta del pasado siglo se benefició de la entrada en Occidente de los postulados

1. Centramos nuestra reflexión en la investigación académica, pero hay que tener en cuenta que fuera ella, desde la práctica docente, se han hecho propuestas de gran valor para la renovación de la enseñanza de la lengua. Debemos recordar la obra de Freinet, Decroly, Montessori, Galí, entre muchas otras; sería interesante también tomar en consideración los múltiples trabajos de profesores y maestros que han dado a conocer sus reflexiones y sus propuestas, algunas de ellas de gran importancia.

vigotskianos. Ello permitió crear en la investigación educativa un espacio alternativo a la línea de investigación experimental en psicología y en pedagogía (e.g., la investigación pre-post test), un espacio interesado en los procesos de aprendizaje desarrollados en contextos ricos en interacción y a través de una metodología cualitativa centrada de forma muy especial en el estudio de caso.

El aula es un espacio complejo en el que intervienen personas que aportan sus propias experiencias y sus intenciones específicas, un espacio en el que confluyen también las intenciones educativas de la sociedad donde se inserta la escuela, en la que a su vez confluyen culturas diversas. Podemos considerar el aula como un sistema de sistemas de actividad que se manifiestan en las formas como los agentes interpretan las actividades que se llevan a cabo en ella y que dan lugar a resultados muy diversos. Milian (2014) muestra de qué forma compleja se interrelacionan los sistemas de actividad (esta autora habla de “interacción de contextos”) en actividades de escritura colaborativa. Tomando la perspectiva antropológica de Geertz sobre la cultura podemos decir que el aula es abordada como una “red de significación”, como un espacio natural complejo para el cual no precisamos una metodología experimental en búsqueda de la ley sino una metodología interpretativa en búsqueda del significado.

Merriam y Tisdell, en este sentido, consideran el estudio de caso como un procedimiento adecuado para explorar el significado de escenarios sociales complejos, como la intervención en las aulas. Permite adoptar una epistemología interpretativa según la cual la realidad es resultado de un proceso construido por individuos interactuando con sus mundos sociales más que un fenómeno singular, estático y objetivo esperando a ser descubierto, observado y cuantificado. Esa epistemología interpretativa busca comprender los obstáculos con los que alumnos concretos se han encontrado en su proceso de aprendizaje y se orienta a conseguir no la generalización sino la comprensión, a partir del agregado de casos. En este punto podemos preguntarnos qué es la investigación y por ende la ciencia. Desde un punto de vista sociocultural es ciencia lo opuesto a lo que es comprensión espontánea y saturada de experiencia (ver más abajo).

LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA, FUENTE DE FORMACIÓN

Un enfoque de la enseñanza de la gramática de la primera lengua como el que se plantea aquí exige un nivel alto de formación del profesorado tanto en las áreas de didáctica y de psicopedagogía como en las lingüísticas. La situación en este campo en España es problemática (ver, por ejemplo, Bravo), aunque no

más que en otros contextos (Boivin/Fontich/Funke/García-Folgado/ Myhill). Por un lado, el profesorado de infantil y de primaria, por el hecho de formarse como generalistas, no dedican suficientes horas a la formación lingüística necesaria; por otro lado, el profesorado de lenguas primeras de secundaria no recibe, durante sus estudios de grado, ninguna formación didáctica. Es evidente la necesidad de repensar dicha formación inicial del profesorado. Sin embargo, existe una formación a lo largo de la vida profesional y debemos poner el énfasis en esta formación permanente necesaria para la reflexión conjunta sobre la posible renovación de la enseñanza de la gramática. Para ello debemos abordar un tema crucial para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier contenido escolar: la relación entre teoría y práctica.

La investigación ha mostrado que los contextos de enseñanza son enormemente estimulantes y permiten al docente no solo tomar consciencia de lo que sabe o necesita ampliar y de las estrategias para enseñarlo (el *qué* y el *cómo*) sino también de lo que es más *pertinente* saber y enseñar (el *para qué*). Para ello se ha destacado la importancia de tener en cuenta no solo contenidos curriculares dados sino también y quizá sobre todo aspectos que solo podremos conocer si exploramos los procesos de aprendizaje de los alumnos y que a su vez nos pueden ayudar a reformular los contenidos curriculares (Dolz/Simard; Milian 2014).

En este sentido, responder al reto de elaborar un contenido gramatical robusto y coherente requiere un debate amplio que integre perspectivas de diversos profesionales (e.g., lingüistas, responsables curriculares, diseñadores de materiales, autores de libros de texto, etc.). Entre ellas figura la perspectiva de los propios docentes, muy bien situados para identificar en el aula (y en colaboración con otros investigadores) problemas concretos y desarrollar posibles soluciones a esos problemas en un proceso reflexivo y colaborativo. Un ejemplo de ello es el volumen de Camps y Ribas sobre la enseñanza del verbo. Esto significa que la dirección para enseñar contenidos gramaticales no es tanto *contenido* → *enseñanza*, sino un proceso recursivo *contenido* → *enseñanza* → *contenido* → *enseñanza*, basado en una dinámica de *praxis* (Lantolf/Poehner), en la que se funden dos perspectivas: tanto la visión de K. Lewin en su aforismo “There is nothing as practical as a good theory” (citado en Ellis 186) como la de Stetsenko y Arieivitch al afirmar que “There is nothing more theoretically rich than a good practice” (Stetsenko/Arieivitch 76). Se defiende desde este punto de vista que debemos ayudar a transformar a través del análisis de la práctica las teorías personales de los docentes, a menudo implícitas, para acercarlas a la teoría explícita, articulada y compartida de la investigación, siempre

provisional y permeable a su vez a las aportaciones de la práctica. Y a la vez observar qué problemas deben abordar en su tarea práctica los docentes para orientar los interrogantes que nos formulamos como investigadores.

En relación con las prácticas de aula eso es válido tanto para la teoría educativa como para la teoría lingüística. Esto significa que la práctica puede informarnos sobre cómo reconfigurar el contenido teórico proveniente por ejemplo de la lingüística de acuerdo con los parámetros y las necesidades de la institución escolar (ver ejemplos en Camps/Milian). Como hemos indicado, este planteamiento puede llevar a una mayor consciencia de *qué contenido* es más pertinente para resolver *qué problemas* y *de qué manera* a la par que a un mayor dominio de ese contenido y en definitiva a un mayor crecimiento profesional. Algunos trabajos académicos desarrollados en España en los últimos años por parte de docentes en activo son testimonio de ese crecimiento profesional (consistente en convertirse los docentes no en expertos en lingüística sino en profesionales mejor informados sobre aspectos concretos de esa difícil disciplina sin dejar de ser docentes; ver por ejemplo Durán 2013 y 2020).

Frente a quienes plantean la necesidad única de formar a los profesores en las áreas lingüísticas, se plantea pues la necesidad de formación basada en la investigación también en didáctica de la lengua. No basta pensar que el profesorado, conocedor a fondo de la lengua, sabrá ponerse ante una clase y arbitrar procedimientos adecuados para guiar a los alumnos en su aprendizaje, a pesar de que es una evidencia que una parte importante del profesorado ha adquirido conocimiento didáctico aunando su experiencia con la de los compañeros. Ello le ha proporcionado un conocimiento que podíamos denominar espontáneo que le guía en su acción docente. Sin embargo, es interesante recordar las reflexiones sobre la relación entre conocimiento espontáneo y conocimiento científico de autores tan distintos como Vigotski y Cassirer.

Vigotski opone conceptos espontáneos y conceptos científicos: mientras que los primeros están saturados de experiencia, ligados a contextos específicos de uso, los segundos son abstractos y establecen relaciones entre ellos. Ciencia sería aquella actividad humana orientada a desarrollar marcos explicativos de los fenómenos naturales y sociales a partir de un conjunto de principios o asunciones, una actividad humana desarrollada en comunidades de discusión en las que “se habla ciencia” y según la cual el conocimiento se construye dinámicamente a partir de la participación en comunidades de discurso (Mercer). Cassirer por su parte toma en consideración la sistematicidad de los conceptos científicos en relación con su capacidad de explicar la reali-

dad y destaca cómo la ciencia va más allá al buscar en los fenómenos algo más que semejanza, al buscar orden. Cassirer no está, en este punto, demasiado lejos del planteamiento vigotskiano que apuntábamos sobre los conceptos científicos en relación con los espontáneos vehiculados por el lenguaje cotidiano.

Podríamos sintetizar las ideas fundamentales de ambos autores y relacionarlas con el tema que nos ocupa: la relación entre prácticas educativas, investigación y teorización en didáctica de la lengua en el marco de la enseñanza de la gramática de la primera lengua. Se dibujan dos formas diferentes de conceptualización: los conceptos espontáneos, inherentes a la actividad humana y los conceptos científicos surgidos de una actividad voluntaria de sistematización del conocimiento de esta realidad. En este planteamiento, el individuo, en su desarrollo, accede a ambos tipos de conceptualización por vías distintas. Sin embargo, no puede establecerse solución de continuidad entre ambas formas de conceptualización y debe entenderse la actividad de conocer como un proceso dinámico en que la persona, la humanidad, trata de dar sentido al mundo en un diálogo constante con la realidad. Generalmente se ha considerado la distinción entre conceptos espontáneos y conceptos científicos en relación con la enseñanza sistemática de las materias escolares. Se ha señalado la importancia de que el conocimiento científico que experimenta procesos de transposición para ser enseñado (en tanto que elaboración cultural; Mercer; Lantolf/Poehner) sea constantemente puesto bajo la lupa del escrutinio para evitar su reificación y que sea percibido como inmanente a la realidad misma. En relación con la enseñanza, ese proceso de escrutinio afectaría también a los contenidos gramaticales considerados más solventes, que deberían ser puestos en relación con los objetivos de la educación lingüística con la finalidad de reformular ese conocimiento y adaptarlo (i.e., transponerlo) a la escuela (Paun).

La misma distinción puede aplicarse al conocimiento didáctico. Es cierto que el profesorado elabora conocimiento práctico; dicho conocimiento si se queda solo a este nivel puede considerarse conocimiento espontáneo. En este sentido, este conocimiento no sería suficiente para desarrollar la capacidad de adecuar los contenidos de enseñanza a las diversas situaciones y niveles de enseñanza ni para analizar los problemas que determinados contenidos plantean.

CONCLUSIÓN

En este artículo planteamos la enseñanza de la gramática de la primera lengua como necesario objeto de investigación y de formación del profesorado sustentada en cinco pilares.

- El primero de ellos es una *concepción del lenguaje y de la lengua como hechos sociales* y no únicamente individuales. Eso tiene consecuencias en los modelos de enseñanza que se adopten, los cuales requieren el *diálogo entre participantes* para reflexionar sobre la manera como las formas vehiculan los significados y se adecúan a las situaciones de comunicación; y ello sin menoscabar la importancia de explorar el sistema gramatical haciendo provisionalmente abstracción de los usos.
- Un segundo pilar es la importancia de la *actividad del alumno* en el proceso de aprendizaje. Nos referimos al lugar central de la actividad metalingüística en el desarrollo de los conceptos gramaticales y de su operatividad en los usos reflexivos, especialmente los formales, de la lengua.
- El fundamento teórico del modelo de enseñanza que se presenta lo constituye *la teoría de la actividad*. Ese fundamento permite considerar el sistema didáctico como un espacio de interrelación entre docente, discente y contenido, un espacio dinámico en que las intenciones de los participantes, los motivos y las finalidades que los mueven se construyen y cambian a través de la misma actividad.
- En consecuencia, la *investigación* requerida para avanzar en el conocimiento del aprendizaje y de enseñanza de la gramática de la primera lengua se *orienta a la comprensión en profundidad* de los procesos de construcción de los conceptos gramaticales y de su operatividad.
- La *formación del profesorado*, que según los niveles para los que se prepara da primacía a los contenidos o a los procedimientos de enseñanza, debería repensarse en el sentido de garantizar a todos unos conocimientos en profundidad de la lengua y un conocimiento fundamentado de la didáctica de la lengua, entendida como interrelación sistémica y en que el avance en uno y otro campo se dé no solo en la formación inicial sino también a lo largo del desarrollo profesional.

OBRAS CITADAS

- Andrews, Richard, coord. *The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining)*. York: University of York, 2004a.
- Andrews, Richard, coord. *The Effect of Grammar Teaching (Syntax)*. London: EPPI-Centre, 2004b.
- Boivin, Marie-Claude, Xavier Fontich, Reinold Funke, María-José García-Folgado y Debra Myhill. "Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research Across Linguistic Regions". *L1-Educational*

- Studies in Language and Literature* 18 (2018): 1-6. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.04.01.
- Bosque, Ignacio. “El nuevo Glosario de términos gramaticales: estructura, características y objetivos”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13.2 (2020): 1-14. DOI: doi.org/10.5565/rev/jtl3.869.
- Bosque, Ignacio, y Ángel Gallego. “La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *Revista de lingüística teórica y aplicada* 54.2 (2016): 63-83.
- Bravo, Ana. “La formación de los futuros docentes de Lengua castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios”. *ReGROC: revista de gramática orientada a las competencias* 1.1 (2018): 38-77. DOI: 110.5565/rev/regroc.18.
- Bronckart, Jean-Paul. “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. *Lectura y Vida* 29.2 (2008): 6-19.
- Camps, Anna. “Metalinguistic Activity in Language Learning”. *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Eds. Teresa Ribas, Xavier Fontich y Oriol Guasch. Brussels: Peter Lang, 2014. 25-42. DOI: 10.3726/978-3-0352-6490-6.
- Camps, Anna, y Felipe Zayas, eds. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 2006.
- Camps, Anna, y Marta Milian. “Una gramàtica per l’ensenyament: característiques i objectius”. *Caplletra: revista internacional de filologia* 63 (2017): 217-43. DOI: 10.7203/caplletra.63.10400.
- Camps, Anna, y Teresa Ribas, eds. *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro, 2017.
- Camps, Anna, y Uri Ruiz-Bikandi. “El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Eds. Uri Ruiz-Bikandi y María-Dolores Abascal. Barcelona: Graó, 2011. 13-34.
- Camps, Anna, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas. “Metalinguistic Activity: The Link between Writing and Learning to Write”. *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Eds. Anna Camps y Marta Milian. Amsterdam: Amsterdam UP, 2000. 103-24.
- Casas-Deseures, Mariona, y Llorenç Comajoan-Colomé. “Noves perspectives per a l’ensenyament-aprenentatge de la gramàtica cap a una gramàtica pedagògica”. *Caplletra: revista internacional de filologia* 63 (2017): 105-10. DOI: 10.7203/caplletra.63.10395.

- Casas-Deseures, Mariona, Carme Durán y Xavier Fontich. “La construcció del coneixement gramatical en aprenents d’educació primària i secundària: algunes aproximacions a l’aprenentatge del verb”. *Caplletra: revista internacional de Filologia* 63 (2017): 111-38. DOI:10.7203/Caplletra.63.10396.
- Cassirer, Ernst. *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven, CT: Yale UP, 1944.
- Charolles, Michel, y Bernard Combettes. “De La Phrase au discours”. *Quelles Grammaires enseigner à l’école et au collège?* Eds. Claudine Garcia-Debanc, Jean-Paul Confais y Michel Grandaty. Toulouse: Delagrave, 2001. 117-41.
- Coseriu, Eugenio. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1991.
- Cubero, Rosario, Mercedes Cubero, Andrés Santamaría Santigosa, Manuel L. de la Mata, María José Ignacio Carmona y María del Mar Prados Gallardo. “La educación a través de su discurso”. *Revista de educación* 346 (2008): 71-104.
- De Pietro, Jean-Paul. “Pratiques métalangagières et émergence d’une posture «grammaticale»”. *Pratiques d’enseignement grammatical*. Eds. Joaquim Dolz y Claude Simard. Québec: Presses Université Laval, 2009. 15-47.
- Dolz, Joaquim, y Claude Simard, eds. *Pratiques d’enseignement grammatical*. Québec: Presses Université Laval, 2009.
- Durán, Carme. *Els valors del subjuntiu*. Bellaterra: UAB, 2013.
- Durán, Carme. “Secondary School Students’ Grammatical Representations and Metalinguistic Activity: The «Verb» Category”. *Research and Teaching at the Intersection: Navigating the Territory of Grammar and Writing in the Context of Metalinguistic Activity*. Eds. Anna Camps y Xavier Fontich. Brussels: Peter Lang, 2020. 287-308.
- Ellis, Rod. “Second Language Acquisition, Teacher Education and Language Pedagogy”. *Language Teaching* 43 (2010): 182-201. DOI: 10.1017/S0261444809990139.
- Engeström, Yrgö. “From Design Experiments to Formative Interventions”. *Theory and Psychology* 21.5 (2011): 598-628. DOI: 10.1177%2F0959354311419252.
- Escandell-Vidal, Victoria. “Tejer (y reciclar) párrafos: claves para la organización del texto escrito”. *ReGrOC: revista de gramática orientada a las competencias* 1.1 (2018): 113-39. DOI: 10.5565/rev/regroc.16.
- Fontich, Xavier. *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori, 2006.

- Fontich, Xavier. "L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus". *Language and Linguistics Compass* 10.5 (2016): 238-54. DOI: 10.1111/lnc3.12184.
- Fontich, Xavier. "Teaching & Learning Guide for: «L1 Grammar Instruction and Writing»". *Language and Linguistics Compass* (2018). DOI: 10.1111/lnc3.12273.
- Fontich, Xavier, y Anna Camps. "Towards a Rationale for Research into Grammar Teaching in Schools". *Research Papers in Education* 29.5 (2014): 598-625. DOI: 10.1080/02671522.2013.813579.
- Fontich, Xavier, y María-José García-Folgado. "Grammar Instruction in the Hispanic Area: The Case of Spain with Attention to Empirical Studies on Metalinguistic Activity". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18 (2018): 1-39. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02.
- French, Ruth. "Primary School Children Learning Grammar: Rethinking the Possibilities". *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Ed. Terry Locke. London: Routledge, 2010. 206-29.
- Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. 2.^a ed. New York: Basic Books, 2000.
- Gombert, Jean-Émile. *Metalinguistic Development*. Chicago: Chicago UP, 1992.
- Graham, Stephen, y Dolores Perin. "A Meta-analysis of Writing Instruction for Adolescent Students". *Journal of Educational Psychology* 99.3 (2007): 445-76. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445.
- Gutiérrez-Rodríguez, Edita. "El laberinto de la terminología lingüística en las aulas". *ReGROC: revista de gramática orientada a las competencias* 1.1 (2018): 204-35. DOI: 10.5565/rev/regroc.10.
- Halliday, Michael, y Christian Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. 3.^a ed. London: Hodder Education, 2004.
- Hudson, Richard. "Grammar Instruction". *Handbook of Writing Research*. Eds. Charles A. MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald. 2.^a ed. New York: The Guilford Press, 2016. 288-300.
- Lantolf, James P., y Matthew E. Poehner. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. London: Routledge, 2014.
- Lebrun, Bernard. "De La Construction de l'objet grammatical à la construction de la notion grammaticale". *Revue française de pédagogie* 71 (1985): 33-38. DOI: 10.3406/rfp.1985.1543.

- Leonetti, Manuel. “Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos”. *ReGROC: revista de gramática orientada a las competencias* 1.1 (2018): 237-64. DOI: 10.5565/rev/regroc.17.
- Leontiev, Aleksei Nikolaevich. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.
- Littleton, Karen, y Neil Mercer. *Interthinking*. Abingdon, UK: Routledge, 2007.
- Locke, Terry, ed. *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. London: Routledge, 2010.
- Martín Vega, Rosa Ana. “Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa”. *Rilce: revista de filología hispánica* 34.1 (2018): 262-85. DOI: 10.15581/008.34.1.262-85.
- Mercer, Neil. “The Social Brain, Language, and Goal-directed Collective Thinking”. *Educational Psychologist* 48.3 (2013): 148-68. DOI: 10.1080/00461520.2013.804394.
- Mercer, Neil, Paul Warwick y Ayesha Ahmed. “An Oracy Assessment Toolkit: Linking Research and Development in the Assessment of Students’ Spoken Language Skills at Age 11-12”. *Learning and Instruction* 48 (2017): 51-60. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.10.005.
- Merriam, Sharan B., y Elizabeth J. Tisdell. *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- Milian, Marta. “Contextual Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing”. *Effective Learning and Teaching of Writing*. Eds. Gert Rijlaarsdam, Huub Bergh y Michel Couzijn. Amsterdam: Springer, 2005. 59-76.
- Milian, Marta. “Working on Grammar at School”. *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Eds. Teresa Ribas, Xavier Fontich y Oriol Guasch. Brussels: Peter Lang, 2014. 43-74. DOI: 10.3726/978-3-0352-6490-6.
- Milian, Marta. “The Instructional Sequence Model, Twenty Years on: A Valid Model for Teaching How to Learn and Learning How to Teach”. *Research and Teaching at the Intersection: Navigating the Territory of Grammar and Writing in the Context of Metalinguistic Activity*. Eds. Anna Camps y Xavier Fontich. Brussels: Peter Lang, 2020. 489-503.
- Miller, Ronald. *Vygotsky in Perspective*. New York: Cambridge UP, 2011.
- Myhill, Debra, Susan Jones, Helen Lines y Annabel Watson. “Re-thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students’

- Writing and Students' Metalinguistic Understanding". *Research Papers in Education* 27.2 (2012): 139-66. DOI: 10.1080/02671522.2011.637640.
- Paun, Emil. "Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire". *Carrefours de l'éducation* 22.2 (2006): 3-13. DOI: 10.3917/cdle.022.0003.
- Rättyä, Kaisu, Elzbieta Awramiuk y Xavier Fontich. "What is Grammar in L1 Education Today?". *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19 (2019): 1-8. DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.19.02.01.
- Ribas, Teresa, Xavier Fontich y Oriol Guasch, eds. *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussels: Peter Lang, 2014. DOI: 10.3726/978-3-0352-6490-6.
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen. "A Classroom Intervention on Spanish Grammar and Writing: The Use of the Past Tense with Secondary School Students". *Culture and Education* 27.4 (2015): 890-98. DOI: 10.1080/11356405.2015.1089388.
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, y Felipe Zayas. "La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo". *Caplletra: revista internacional de filologia* 63 (2017): 245-77.
- Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Stetsenko, Anna, e Igor M. Arievidch. "Vygotskian Collaborative Project of Social Transformation". *The International Journal of Critical Psychology* 12.4 (2004): 58-80.
- Taylor, Talbot. *Theorizing Language: Analysis, Normativity, Rhetoric, History*. Oxford: Pergamon Press, 1997.
- Van Rijt, Jimmy, y Peter-Arno Coppens. "Bridging the Gap between Linguistic Theory and L1 Grammar Education: Experts' Views on Essential Linguistic Concepts". *Language Awareness* 26.4 (2017): 360-80. DOI: 10.1080/09658416.2017.1410552.
- Van Rijt, Jimmy, Peter de Swart y Peter-Arno Coppens. "Linguistic Concepts in L1 Grammar Education: A Systematic Literature Review". *Research Papers in Education* 34.5 (2019): 621-48. DOI: 10.1080/02671522.2018.1493742.
- Vigotski, Lev Semionovich. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- Vila, Ignasi. "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística". *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Eds. Carlos Lomas y Andrés Osoro. Madrid: Paidós, 1994. 31-54.