









Páginas: 297-311  
Recibido: 2022-06-13  
Revisado: 2022-08-10  
Aceptado: 2022-08-26  
Publicación Final: 2022-09-15

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.21094>

## Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros

### Didactic transposition of grammar and initial teacher training

-   **Antonio Gutiérrez Rivero**  
Universidad de Cádiz (España)
-   **Manuel Francisco Romero Oliva**  
Universidad de Cádiz (España)
-   **Hugo Heredia Ponce**  
Universidad de Cádiz (España)

### Resumen

Esta investigación se corresponde con un diseño de caso único (Yin, 1984) con estudiantes del grado en Educación Primaria, de la Universidad de Cádiz. La justificación del estudio estuvo centrada en analizar la sostenibilidad de una modelización para la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de la lengua (Romero et al., 2020), desarrollada en la asignatura de *Didáctica de la Competencia Gramatical*, durante el periodo de prácticas curriculares. Los 38 estudiantes fueron seleccionados de manera intencionada pues debían haber implementado la metodología aprendida en la asignatura y reflexionar con sus supervisores universitarios sobre aquellos logros y dificultades encontradas durante la implementación en los centros educativos. La voz de los estudiantes participantes estuvo recogida a través de sus narrativas biográficas y el desarrollo de grupos focales, en donde se compartieron los resultados. Los principales hallazgos revelan que, a pesar del elevado nivel de valoración de la propuesta metodológica basada en la didáctica del texto, aún consideran complicado implementarla debido a la cultura pedagógica presente, muy centrada en los aspectos puramente gramaticales, y en la descontextualización de los contenidos curriculares del área de lengua castellana y literatura. El estudio se completa con una serie de propuestas para la formación inicial de docentes desde una visión integradora de la universidad con la escuela para afrontar el reto de ubicar la enseñanza de la gramática en la mejora del comportamiento lingüístico de niñas y niños en sus etapas escolares obligatorias.

### Abstract

This research corresponds to a single case design (Yin, 1984) with students of the degree in Primary Education. The justification for the study was focused on analyzing the sustainability of a model for teaching grammar in language learning (Romero et al., 2020), developed in the Didactics of Grammatical Competence subject, during the internship period curricular. The 38 students were intentionally selected because they should have implemented the methodology learned in the subject and reflect with their university supervisors on those achievements and difficulties encountered during implementation in schools. The voice of the participating students was collected through their biographical narratives and the development of focus groups, where the results were shared. The main findings reveal that, despite the high level of evaluation of the methodological proposal based on the didactics of the text, they still consider it difficult to implement it due to the current pedagogical culture, very focused on purely grammatical aspects, and on the decontextualization of the contents curricula in the area of Spanish language and literature. The study is completed with a series of proposals for the initial training of teachers from an integrating vision of the university with the school to face the challenge of locating the teaching of grammar in the improvement of the linguistic behavior of girls and boys in their school stages mandatory.

### Palabras clave / Keywords

Formación inicial, Modelización, Didáctica del Texto, Enseñanza de la gramática, Grado en Educación Primaria, Estudio de caso, Prácticas docentes, Enfoque comunicativa.  
Initial training, Modelling, Text Didactics, Grammar teaching, Primary Education Degree, Case study, Teaching practice, Communicative approach.

## 1. Introducción

Dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para enseñar lengua es una de las preocupaciones en la formación inicial de esos futuros maestros de Educación Primaria. El alumnado del grado tiene ante sí un futuro profesional en el que tiene que desempeñarse de manera multidisciplinar, pero no llega a estos estudios con la especialización que se desearía y, a menudo, lo hace con grandes carencias tanto en sus conocimientos lingüísticos, como en las propias destrezas comunicativas. Es un reto para el profesorado de los departamentos de didáctica de la lengua y la literatura de las universidades dotar de una formación lingüística (Jiménez et al., 2019), a la vez que facilitarles pautas para su desempeño profesional en la enseñanza de esta materia desde metodologías eficaces y actualizadas (Camps, 2003, 2014; Romero et al., 2020; Fontich, 2021).

Enseñar lengua es una tarea compleja, pues, como indica Bosque (2018), “ante cada instrumento complejo podemos formular dos clases de preguntas: preguntas de usuario y preguntas de experto. Esta distinción es aplicable también al dominio de la gramática” (p. 13); por lo que deben existir unas consignas precisas desde la investigación que tengan incidencia en la formación inicial y en el desarrollo de las prescripciones curriculares en la escuela durante el desempeño profesional del docente. En las últimas décadas, y en concreto desde la aparición del enfoque comunicativo en el último cuarto del siglo XX, la didáctica de la lengua ha avanzado en la convicción de que los alumnos deben mejorar y desarrollar sus usos lingüísticos a través de las cuatro destrezas comunicativas, en el marco de un aprendizaje más funcional y operativo (Lomas, 1999), donde surgió la controversia sobre cuál era el papel de la competencia gramatical. Frente a ello está el peso de la enseñanza tradicional, ya que la influencia de las corrientes estructuralistas no logró erradicarse de las aulas y mantiene un protagonismo excesivo de las actividades de reconocimiento y clasificación del sistema de la lengua donde el nivel morfosintáctico, y, en especial, el análisis sintáctico (Jiménez, 2011). Eso produjo un auge del nivel oracional que se ha destacado como el exponente principal de la presencia del estructuralismo en las aulas y que ha sido perpetuado por los libros de texto (Gutiérrez y Gaviño, 2020; Romero et al., 2020). El predominio de la oración como unidad de análisis ha generado un estudio desgajado del nivel discursivo, de manera que la oración y el texto se presentan como unidades no relacionadas entre sí y con diferente objeto de análisis (Charolles y Combettes, 2001). Esa obsolescencia didáctica que provoca la distancia entre los saberes teóricos y los escolares hace que estos necesiten una actualización (Álvarez Angulo, 2005). La importancia otorgada al conocimiento del sistema de la lengua, sobre todo de la gramática, provocó que los alumnos se limitaran a hacer actividades que tenían como fin en sí mismo el simple conocimiento de la lengua sin ningún efecto posterior en la mejora de su capacidad comunicativa (Fontich, 2013). También ha conducido a una estigmatización de este tipo de actividades por parte de quienes defendían una enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo que primaba el desarrollo de las destrezas por encima del conocimiento lingüístico. Uno de los desafíos fundamentales actualmente de la enseñanza de la lengua consiste en cómo integrar ambas tendencias, la comunicativa y la gramatical, y lograr llevar a cabo una enseñanza de la lengua dirigida a la mejora de los usos comunicativos que implique una reflexión lingüística consciente por parte del alumnado (Romero et al., 2020). No faltan voces en los últimos años que abogan por otorgar el valor necesario a la gramática, siempre que esta parta de la reflexión metalingüística por parte del alumnado (Zayas, 1996; Rodríguez Gonzalo, 2011; Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2017; Fontich, 2021; García Folgado et al., 2022). Y pese a que desde las propuestas metodológicas del currículo ya se contempla esa integración de la gramática dentro de los usos comunicativos, no siempre se lleva a cabo en las aulas (Bastons et al., 2017).

En esa problemática el libro de texto puede actuar como catalizador del cambio metodológico o como lo contrario. Actualmente sigue revelándose como el recurso principal presente en las aulas de la enseñanza obligatoria (Colón & Valén, 2021; Gutiérrez & Romero, 2022). No contribuye a la integración de la gramática dentro de una perspectiva comunicativa de la lengua el planteamiento que encontramos en ellos, cuyas unidades tienden a presentarse desde la fragmentación de contenidos inconexos que producen en el alumnado desconcierto al no poder visualizar su utilidad fuera del contexto escolar. Ese planteamiento, además, conduce a un aprendizaje de corte deductivo que deposita el peso en el maestro como fuente del saber y no en el alumno, y desplaza a este último de ese protagonismo que como comentamos anteriormente, debe producirse para que la construcción de los saberes gramaticales sea significativa y estos se integren en el discurso del alumnado. Este proceso es carente de reflexión metalingüística por parte de los alumnos (Milian, 2010; Ferrer, 2015; Gutiérrez & Romero, 2022) y culmina en un aprendizaje memorístico y desligado de toda conexión con la realidad social de la lengua.

La propia evolución de la lingüística, que a partir de la segunda mitad del siglo XX se dirigió hacia un escenario multidisciplinar y transversal con la aparición de las Ciencias del Lenguaje, permitió una visión mucho más amplia de lo que suponía el hecho lingüístico, y ello revirtió en los estudios de didáctica de la lengua que se beneficiaron de ese marco teórico para dar respuesta a la cuestión sobre cómo enseñar la lengua. De esa manera, surgió un abanico de propuestas bajo el paraguas del enfoque comunicativo, aunque ya en los años 60, había aparecido la Lingüística del Texto que dio lugar a la Didáctica del Texto, lo que abrió la puerta a que entre finales del siglo XX y comienzos del actual se empezaran a generar tendencias que toman el texto como unidad básica de la lengua desde diferentes perspectivas (Dolz et al., 1991; Camps, 2003; Álvarez Angulo, 2005; Ruiz Bikandi & Camps, 2009; Hyland, 2007; Zayas, 2012; Santolària, 2019, entre otros). Se avanza así en la necesidad de promover una didáctica del texto que supere las barreras provocadas por la atomización de los niveles de análisis de la lengua dentro de su enseñanza. Esto supone una concepción más globalizada de la lengua como objeto de estudio, al integrar los restantes niveles dentro del textual. Partir del texto como unidad mínima de comunicación (Lomas, 2014) supone una enseñanza de la lengua que requiere que los niveles fonológico, gramatical y léxico-semántico se estudien como parte del nivel del texto y se conciencie al alumnado de que a este se llega a través del ensamblaje de los restantes niveles. Esta concepción global de la enseñanza de la lengua también debe llevar a integrar lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático dentro de los textos (Camps, 2014).

En un proceso así adquiere importancia el concepto de transposición didáctica que permite transformar los saberes científicos en materia enseñable, ya que “enseñar lengua es transitar desde la complejidad de los saberes teóricos a la simplicidad de los saberes instrumentales que requieren los contextos académicos” (Álvarez Angulo, 2005, p. 50). Como afirma Romero (2008), a la morfología, la sintaxis o la semántica hay que unir el aprendizaje de las reglas y estructuras que conforman los textos. Difícilmente un estudiante podrá comprender ni producir textos de forma eficaz si no se conecta el nivel textual con el nivel oracional. “No es posible adentrarnos en el entramado textual, para comprender determinados fenómenos textuales (cohesión, deixis, correlaciones temporales, referencia gramatical, conexión, puntuación, etc.), sin la necesaria formación en contenidos gramaticales oracionales” (Romero et al., 2020, p.121). Por tanto, la Didáctica del Texto establece un puente entre el enfoque gramatical que ha dominado la enseñanza de la lengua en las últimas décadas y el enfoque comunicativo. Se crea así la conexión necesaria entre el texto como unidad principal de la lengua y todo lo que alberga. No obstante, la ya tradicional tensión entre lo gramatical y lo comunicativo no se puede resolver sustituyendo el mismo tipo de actividades que se han demostrado estériles para el aprendizaje gramatical por otras similares pertenecientes a la gramática del texto (Romero et al., 2020). Se debe integrar la transposición didáctica de los elementos gramaticales en la del texto para que así se asimilen y puedan ser puestos en práctica, mejorando así los usos lingüísticos de los alumnos.

No se trata de una metodología contraria a la de corte estructuralista que ha venido imperando en las aulas, sino que viene a paliar sus carencias desde una concepción ecléctica, como podemos observar en la tabla 1, desde la comparativa de ambos paradigmas de enseñanza:

**Tabla 1**  
*Comparación entre el paradigma estructuralista y el textual*

	<b>Paradigma estructural</b>	<b>Paradigma textual</b>
Unidad de referencia	Palabra/oración	Texto
Contenidos	Inconexos	Según el tipo de texto
Planteamiento	Deductivo	Inductivo
Reflexión gramatical	Inexistente	Integrada en el proceso
Aprendizaje	Individual	Cooperativo
Papel del maestro	Transmisivo	Guía del proceso

Fuente: Elaboración propia

Se opta por un aprendizaje en consonancia con los postulados del constructivismo, ya que la reflexión gramatical parte de los conocimientos previos del alumnado para así dar sentido a las estructuras gramaticales que se aprenden y poder integrarlas en el discurso (Colón & Valén, 2021). En él, el alumno debe constituirse en centro de su aprendizaje con un papel activo (Fontich, 2011), fomentando la reflexión metalingüística a partir de sus conocimientos previos y por medio de un aprendizaje cooperativo.

En este sentido, y por todo lo expuesto ante la problemática de las aportaciones de la gramática a la formación lingüística y la mejora en el uso de la lengua de los escolares, consideramos fundamental la modelización de la enseñanza de la lengua centrada en el texto como unidad comunicativa e ir eliminando la descontextualización de los contenidos lingüísticos. La investigación y la práctica educativa han de ir unidas

y los contextos de la formación inicial son una oportunidad para confrontar la teoría con la realidad de la escuela. Desde esta visión integradora, nuestra investigación pretende analizar la sostenibilidad de una modelización para la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de la lengua (Romero et al., 2020), planteada en la asignatura de Didáctica para el desarrollo de la Competencia Gramatical e implementada durante el periodo de prácticas curriculares.

## 2. Metodología

Esta investigación se circunscribe a un enfoque de corte cualitativo, basada en un diseño de caso único (Yin, 1984), que pretende realizar una exploración descriptiva respecto a una intervención didáctica. Así, nos situamos en las contribuciones a la práctica (McMillan & Schumacher, 2006) para la enseñanza de la lengua, en general, y de la gramática, en particular, desde la voz participante de los estudiantes de magisterio.

### 2.1 Contexto y participantes

El contexto de la investigación estuvo delimitado por dos momentos: una primera fase, formativa, donde se desarrolló el modelo de intervención didáctica entre los estudiantes del grado en Educación Primaria; y, una segunda fase, de implementación de las propuestas de modelización de la enseñanza de la gramática en los centros educativos durante el periodo de prácticas.

#### *Fase 1: Formación y modelización para la didáctica de la gramática*

En esta investigación han participado 38 estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Primaria en el desarrollo de la asignatura de *practicum I*, en el segundo semestre del curso académico 2021-2022. Hay que indicar que estos habían cursado en el primer semestre la asignatura *Didáctica para el desarrollo de la Competencia Gramatical* (en adelante, DCG), punto de arranque de la investigación al ser el ámbito en el que se detallaron y trabajaron las fases de la metodología —Tabla 2—, atendiendo a criterios de selección intencional o deliberada que requería un perfil de los atributos esenciales que debían cumplir los sujetos participantes (Rodríguez Gómez et al., 1996).

El modelo que se toma de referencia es el propuesto por Romero y Jiménez (2016) y Romero et al. (2020): la enseñanza de la lengua desde las tipologías textuales, por lo que la formación de los futuros docentes ha de orientarse en la comprensión de su enseñanza desde sus características lingüísticas (Boillos, 2017) y usos en contextos (personal, social, académico o profesional). En la tabla 2 se explicita el proceso de modelización y sus fases didácticas, que fueron desarrolladas en DCG:

**Tabla 2**  
*Fases de la modelización*

FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Exploración	Introducción del concepto	Estructuración	Aplicación
▼	▼	▼	▼
Comprender la tipología textual	Generalizar y delimitar la tipología textual	Practicar desde actividades lingüísticas	Producir la tipología textual
Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación
Funcionalidad y uso del texto	Conceptualización del tipo de texto	Reflexión y ejercicios de niveles gramaticales (léxico, morfológico y sintáctico) y ortográfico	Producción pautada
Delimitación de la estructura de la tipología textual	Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía		Producción contextualizada

Fuente: Romero, Jiménez & Trigo (2020)

### Fase 2: Implementación de la propuesta y reflexión desde la práctica educativa

La sostenibilidad de la modelización requería una validación desde su implementación en el aula. Por ello, el periodo de prácticas generaba el contexto para la transposición del saber teórico y contrastarlo en un escenario desde la cultura de aprendizaje y la realidad de las aulas —Tabla 3—; pues, como se indica en el programa docente según la Orden ECI/3857/2007, se crearían situaciones de aprendizaje donde los estudiantes podrían:

**Tabla 3**

*Contexto integrado de teoría de aprendizaje e investigación*

Resultados de aprendizaje del periodo de prácticas	Líneas de la investigación
Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	Transposición didáctica (Chevallard, 1985; Develay, 1995)
Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.	Práctica reflexiva en la acción educativa centrada en el conocimiento didáctico del contenido (CDC) según Acevedo (2009) y el Modelo Didáctico del Razonamiento y Acción (Gudmundsdottir, 1991)
Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años	
Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro	Investigación participativa de los agentes implicados (Barquín, 2013)

Fuente: Elaboración propia

## 2.2 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos de la investigación se han centrado en dos: un cuestionario de carácter semiestructurado en torno a cuatro preguntas abiertas para que los participantes construyeran su narrativa biográfica a partir de la formación de la asignatura DCG y la implementación de la propuesta durante el periodo de prácticas:

1. Después de haber cursado la asignatura, ¿te sientes preparado para planificar una clase de lengua? Justifica tu respuesta.
2. Si has llevado a la práctica la metodología aprendida en la asignatura, explica los logros y dificultades que has percibido. Dentro de ello explica qué modificaciones has tenido que realizar en la unidad didáctica.
3. Si no la has llevado a la práctica, explica cuál es el motivo para ello.
4. Reflexiona sobre la metodología que has aprendido en la asignatura y relaciónalo con la cultura de aula que has encontrado en tus prácticas.

Y, el desarrollo de sesiones de grupo focal (Redón, 2017) para poner en común los resultados y crear una conciencia identitaria hacia la transformación educativa tras el desarrollo de la investigación reflexiva por parte de los agentes implicados desde sus intersubjetividades. En este sentido, la creación de un espacio de debate compartido entre estudiantes y docentes permitió conocer la sostenibilidad del modelo de enseñanza de la gramática —Tabla 2— desde la experiencia en los centros a lo largo de tres seminarios de prácticas.

## 2.3 Procedimiento

Las fases para el análisis de la información se corresponden con los postulados por Cambra (2003):

1. Descripción de los datos y establecimiento de las dimensiones respecto a las preguntas, tabla 4:

**Tabla 4**  
*Relación de preguntas con dimensiones*

Dimensiones	Preguntas
1. Planificación	1
2. Comprensión de la enseñanza	1
3. Implementación en aula	2
4. Sostenibilidad	3
5. Cultura de aula	4

Fuente: Elaboración propia

- Análisis categórico mediante el programa estadístico NVivo para establecer unos códigos y nodos para el análisis de las dimensiones de estudio.

**Tabla 5**  
*Dimensiones y códigos de análisis*

D 1	D 2	D 3	D4	D5
Qué, cómo, cuándo	Niveles de la lengua Enfoque comunicativo	[Logros] Significativo Contextualizado Motivación Medicación Innovación [Dificultades] Cultura Tiempo Contenidos	Planificación Contenidos Cultura Formación Inseguridad Buena práctica	Inductiva Deductiva Formal Funcional Comunicativo Descontextualizada Libro de texto Abstracta

Fuente: Elaboración propia

- Análisis interpretativo mediante conglomerados por similitud de codificación (Jaccard) y mapas jerárquicos.

Acompañando a la interpretación de los resultados, se ofrecen los testimonios participantes etiquetados según códigos de participación individual de las narrativas biográficas (TEST\_n°).

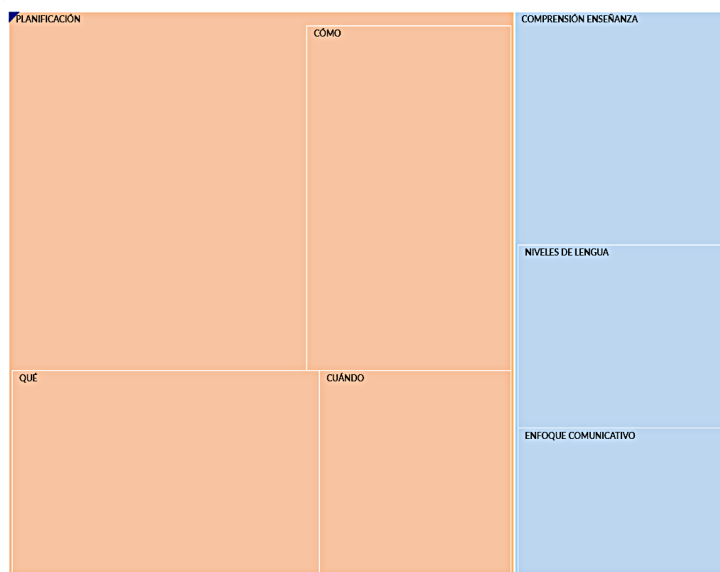
### 3. Resultados

La fase 3 del diseño de la investigación se corresponde con el análisis interpretativo de los testimonios participantes en relación con las dimensiones y, por lo tanto, las preguntas de los cuestionarios y grupos focales.

#### 3.1. Dimensión 1. Planificación

En un primer momento, se pretendía indagar en el autoconcepto formativo de los estudiantes ante una nueva propuesta metodológica. La pregunta se centró en si se sentían preparados para planificar una clase de lengua después de haber cursado la asignatura DCG (pregunta 1). La respuesta fue afirmativa en todos los casos: "Sí, nos prepararon para escoger textos adecuados y nos ofrecieron tanto ideas como ejemplos sobre cómo trabajarlos. Además, nos han mostrado gran variedad de recursos y actividades que me han servido para ponerlas en práctica a la hora de trabajar conocimientos gramaticales en el aula" (TEST\_03).

Tras estos primeros testimonios, se analizaron los diferentes códigos que englobaban esta dimensión. Estos se distribuyeron en torno a una serie de palabras claves y se estableció un mapa jerárquico —Figura 1—:

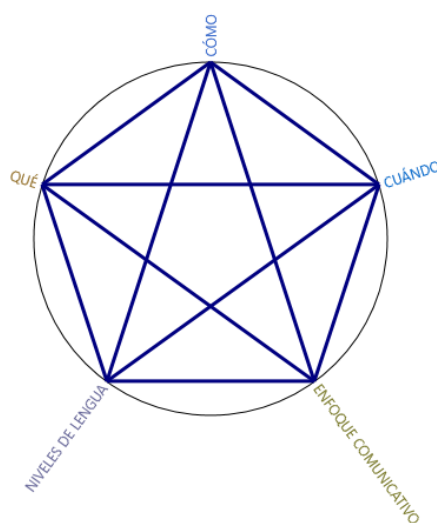


**Figura 1.** Mapa jerárquico de los códigos de las dimensiones 1. Fuente: programa estadístico NVivo

Así, la modelización evidenció que habían asimilado la integración de la gramática en la enseñanza de la lengua basada “en el texto y analizar a partir de él todos los aspectos y características que tiene para que el alumno comprenda que todo se encuentra relacionado (gramática, ortografía, léxico...)” (INF\_15).

### 3.2 Dimensión 2. La comprensión de la enseñanza

El conglomerado por similitud ofreció un valor máximo del coeficiente Jaccard (valor 1) —Figura 2—, evidenciando una correlación perfecta entre los códigos. Los estudiantes mostraron una visión positiva hacia una comprensión de la enseñanza de la lengua centrada en “un enfoque comunicativo por el nivel textual viene determinado por la fuerte influencia recibida por parte de la gramática textual y la lingüística del texto, integradas plenamente en un nuevo paradigma de investigación científica enfocado hacia el fenómeno comunicativo” (Romero et al, 2020, p. 120).



**Figura 2.** Conglomerado por similitud de codificación de las dimensiones 1. Fuente: programa estadístico NVivo

De esta forma, la planificación del docente resulta clave en la programación de contenidos para la enseñanza de la lengua, ya que “nos han mostrado cómo enseñar gramática en todas sus categorías: semántica, léxico, morfología, sintaxis y fonología. Todo ello a partir de la explotación didáctica del texto, la unidad mayor y comunicativa de la lengua” (INF\_21).

### 3.3 Dimensión 3. Implementación en aula

Otro aspecto analizado en la investigación consistió en saber si habían podido implementar sus propuestas didácticas y, en caso afirmativo, analizar cuáles fueron sus logros y dificultades que pudieron tener. El mapa jerárquico —Figura 3—, según el índice de frecuencia, destaca unos logros relacionados con la *innovación*, como base para afrontar el reto de la inclusión *contextualizada* de la gramática en la enseñanza de la lengua, para perfilarse en aspectos tales como la *motivación* o el aprendizaje *significativo*; sin embargo, las dificultades muestran una distribución en la que predomina una *cultura* imperante en los centros educativos en la que la falta de *tiempo* y las *descontextualización* de los contenidos evitan una funcionalidad en la enseñanza de la lengua.

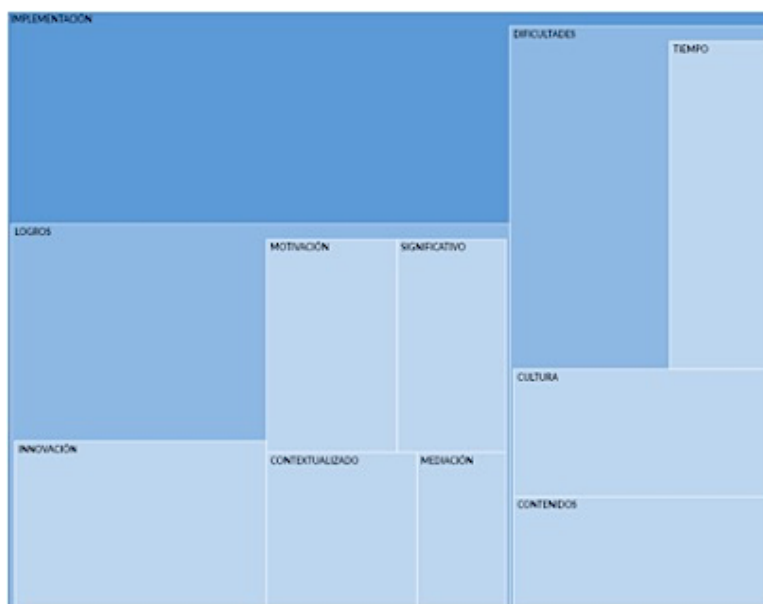


Figura 3. Mapa jerárquico de los códigos de la dimensión 2. Fuente: programa estadístico NVivo

Respecto a los logros, algunos informantes indican que han conseguido que los alumnos aprendieran de forma significativa y contextualizada y, por tanto, estuvieran motivados en el aprendizaje:

que los alumnos han aprendido con eficacia y, sobre todo, de manera contextualizada, los conceptos gramaticales trabajados. Asimismo, el hecho de que los alumnos tuvieran en consideración la importancia de lo que aprendían, ayudó enormemente a superar los problemas de atención que presentaba el alumnado. Por otro lado, los textos escogidos resultaron de interés para ellos, lo cual les encantó y les motivó para el aprendizaje. (TEST\_25)

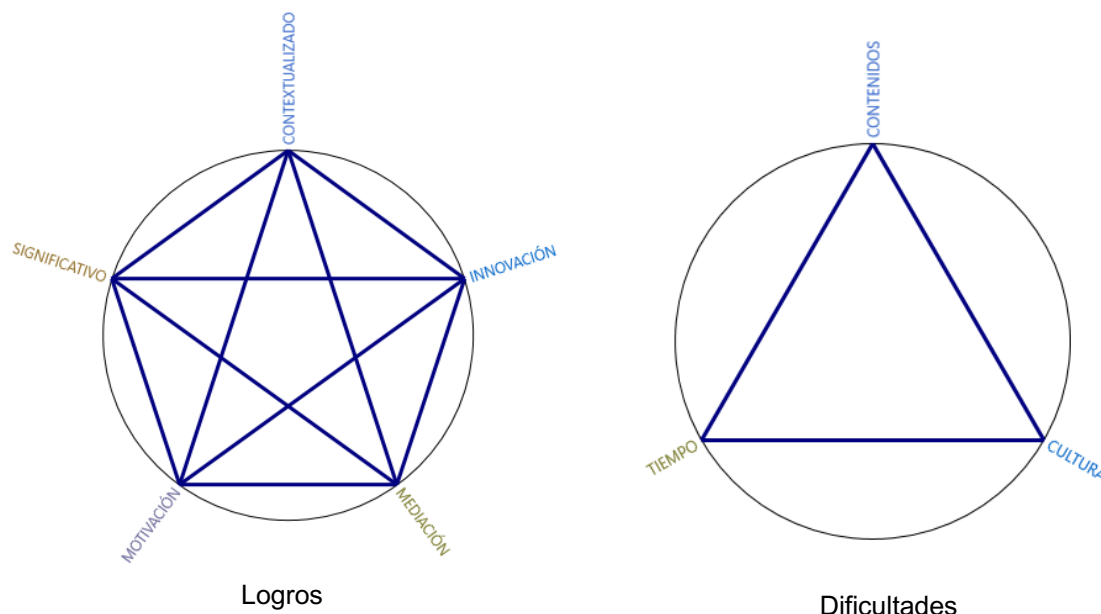
Pero señalan que todo fue posible gracias a la mediación del profesor en todo proceso: “Para la fase 3, aunque fuera autónoma, tuve que ayudarles a veces con algunos ejercicios, ya que, como he dicho antes, aún no tienen la autonomía suficiente como para trabajar solos con tantas actividades” (TEST\_08).

Además, expresan que esta metodología innovadora se alejaba de la tradicional y que resultaba difícil que los estudiantes y profesores olvidaran las ideas de la cultura de la enseñanza de la lengua que se caracterizaba por estar descontextualizada, en los contextos de uso, y abstracta, en la funcionalidad del aprendizaje de la gramática:



Primeramente, los alumnos no están acostumbrados a una metodología así, es decir, están más familiarizados con la explicación de la teoría y posteriormente, realizar actividades. Sin embargo, tengo que añadir, que a ellos les ha gustado. Por otro lado, la duración es mucho mayor realizando este tipo de metodologías que usando la tradicional y los docentes están más preocupados por terminar todo el temario durante el curso escolar que por realizar una enseñanza significativa” (TEST\_11)

Mediante el análisis conglomerado por similitud de codificación —Figura 4—, apreciamos que todos los códigos mantienen una relación directa entre sí al ofrecer un valor 1 en el coeficiente Jaccard:



**Figura 4.** Conglomerados por similitud de codificación de la dimensión 2. Fuente: programa estadístico NVivo

No obstante, respecto a las dificultades —Figura 4—, se apreció una cultura tradicional: “mostrar al alumnado un contenido nuevo simplemente en base al cuadernillo, es decir, me hubiera gustado utilizar alguna actividad más interactiva” (TEST\_01). Además, la planificación del tiempo para poder desarrollar los contenidos también supuso un problema: “En cuanto a las modificaciones, principalmente se han centrado en el tiempo para impartir las sesiones, lo he realizado en menos tiempo del que se debería y solo se han analizado aspectos que están acordes al grado madurativo de los escolares” (TEST\_31).

### 3.4 Dimensión 3. Sostenibilidad

En cambio, en sus testimonios se puede ver que no todos los alumnos han podido llevar a la práctica su propuesta didáctica. Uno de los motivos que señalan algunos es porque no han realizado una buena planificación: “No la he llevado a la práctica porque la planificación de los contenidos de la asignatura no ha sido correcta y no quería atrasarla más” (TEST\_15). Aunque lo vinculan también a las inseguridades que tienen ellos: “Entre otras causas, también me generaba inseguridad el hecho de ser el responsable de la creación de contenidos. Con esto quiero decir, que me sentía responsable de que los alumnos conectaran con lo que yo les iba a proponer y de la forma en la que se los iba a proponer” (TEST\_07). Estos problemas eran debidos también a su formación pues “al ser mi primera toma de contacto en un aula, estaba un poco perdido al comienzo de las prácticas” (TEST\_10).

Incluso, algunos lo achacaban a la cultura que ya tenían integrada los alumnos y el centro, es decir, la forma en la que ya adquirían los conocimientos: “Los alumnos en el aula llevan una rutina bastante interiorizada” (TEST\_08). Y, por último, aunque no lo hayan podido llevar al aula, consideran que es una buena práctica:

Creo que haría mucha más sencilla la puesta en práctica de esta metodología si todos los años los mejores cuadernillos y las mejores Unidades Didácticas se publicaran en una especie de foro o página web. Esa retroalimentación positiva sería beneficiosa para todos. (TEST\_03)

Por lo tanto, los códigos que se ven reflejados en los testimonios se distribuyen en el siguiente mapa jerárquico —Figura 5—, según la frecuencia de aparición en sus testimonios:

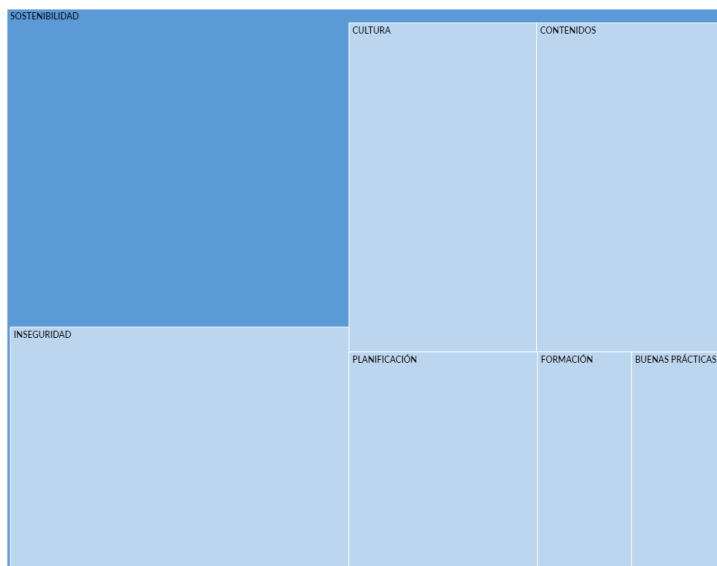


Figura 5. Mapa jerárquico de los códigos de la dimensión 3. Fuente: programa estadístico NVivo

Además, a través del siguiente conglomerado por similitud de codificación, hay una relación directa entre los diferentes códigos —Figura 6—, llegando a alcanzar el coeficiente 1, según Jaccard:

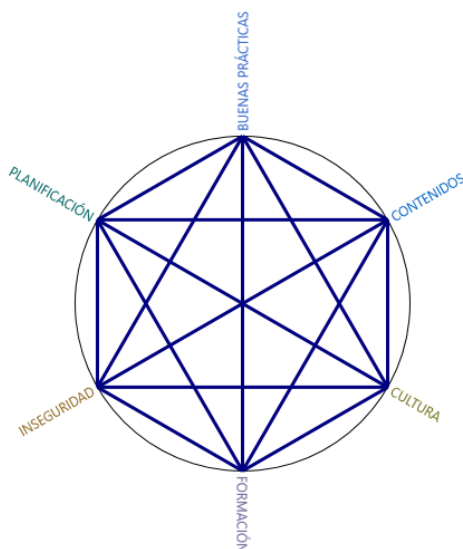


Figura 6. Conglomerado por similitud de codificación de la dimensión 3. Fuente: programa estadístico NVivo

### 3.5 Dimensión 4. Cultura de aula

Tras la implementación de la unidad didáctica en el aula, queríamos saber qué piensan sobre la metodología aprendida y que la relacionen con la cultura del aula donde han estado. En primer lugar, indican que la

metodología utilizada no es a la que están acostumbrados en la escuela —predominio de enfoques deductivos con ausencia de reflexión y construcción de aprendizajes—, frente a la propuesta por los estudiantes que “deja atrás el enfoque tradicional de explicar primero la teoría, para luego realizar las actividades del libro” (TEST\_33). Además, se puede apreciar que los centros siguen apegados al libro de texto: “Dentro del aula he visto como fundamentalmente la docente se basaba en el libro” (TEST\_12). Incluso, se observa que los contenidos se imparten de manera descontextualizada y la teoría es abstracta:

Normalmente, se trabajan los contenidos lingüísticos siguiendo el libro de texto, que suele presentar los contenidos aislados unos de otros. Desde esta perspectiva, el alumno no es capaz de visualizar la verdadera utilidad de aprender gramática, ya que toma cada concepto como algo lejano y desconectado del resto de la lengua. (TEST\_09)

En este sentido, en el mapa jerárquico —Figura 7—, se pueden ver los diferentes códigos según la frecuencia de aparición en los cuestionarios:

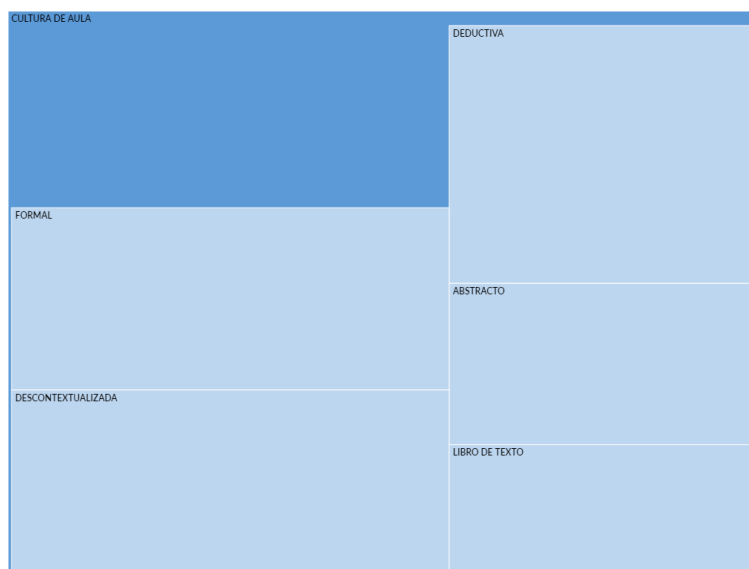


Figura 7. Mapa jerárquico de los códigos de la dimensión 4. Fuente: programa estadístico NVivo

Los códigos de análisis se distribuyen en el plano de un conglomerado por similitud de codificación —Figura 8—, y ofrecen una dispersión de tres códigos —*funcional*, *inductivo* y *comunicativo*— que no están en relación con los que se aglutinan para indicar la cultura educativa predominante en los centros educativos —*libro de texto*, *enfoque formal*, *deductivo*, *descontextualización*, *abstracto*—: “Los alumnos casi no reflexionan porque tienen la definición ya hecha y hacen los ejercicios del libro que están totalmente dirigidos y únicamente tienen que mirar en la página para saber hacerlo” (TEST\_22).

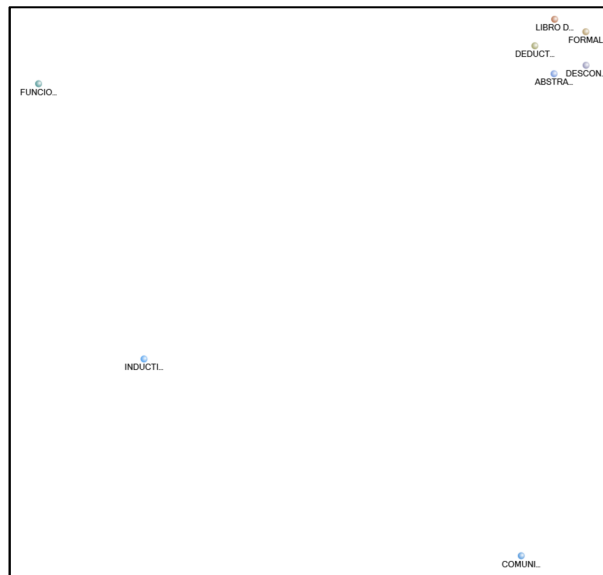


Figura 8. Mapa conglomerado 2D de la dimensión 4. Fuente: programa estadístico NVivo

Los elementos que ofrecen dispersión en la relación de los nodos de conglomerados evidencian un valor 0 de Jaccard con el resto de códigos que muestran una máxima correlación con valor 1 entre ellos (Figura 9):

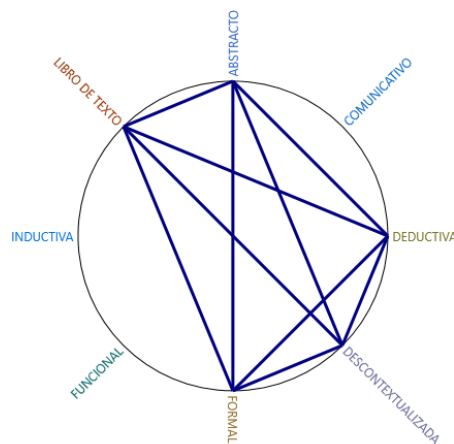


Figura 9. Conglomerado por similitud de codificación de la dimensión 4. Fuente: programa estadístico NVivo

Los testimonios coinciden con los hallazgos del análisis ya que ofrecen una “cultura de centro que está alejada de lo que es la Didáctica del Texto pero que sale de lo convencional continuamente, aunque considero que la Lengua está amarrada al libro” (TEST\_11), puesto que “en el aula donde he realizado mis prácticas, la metodología con la que se trabaja es la tradicional: primero, la docente explica y luego los alumnos realizan las actividades” (TEST\_7).

#### 4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación ha pretendido convertirse, en palabras de Imbernón (2007), en una práctica reflexiva que lleve al futuro docente por un sendero de aprendizaje que transforme su conocimiento pedagógico vulgar —basado en formas de enseñanza vivenciadas— en un conocimiento pedagógico especializado —fundamentado en los procesos formativos del docente, que imbricará el objeto teórico del saber científico para convertirlo en objeto de enseñanza desde la visión científica que ofrece el conocimiento de los enfoques, técnicas e instrumentos para la práctica pedagógica—. Afrontar el reto de la integración de la gramática en los estudios obligatorios demanda una modelización en la enseñanza de la lengua (Romero et al., 2020) que debe transformar la cultura educativa imperante en los centros educativos (teórica, descontextualizada, abstracta...).

Tras una propuesta formativa en una asignatura del grado en educación primaria, se hacía necesaria su implementación en las aulas por parte de los estudiantes. Las prácticas curriculares (García-Lázaro et al., 2020) ofrecieron la posibilidad de contrastar la teoría desarrollada en la universidad y, de esta forma, desarrollar identidades docentes (Romero, 2022) que sean capaces de transformar la realidad de la educación actual, en general; y resolver los grandes retos del área de lengua y literatura, en particular. Los resultados obtenidos verifican que la propuesta de modelización de la enseñanza de la lengua centrada en la didáctica del texto tuvo una buena recepción por parte de los estudiantes. Estos consideraron que eran competentes para la planificación de la modelización desarrollada en la asignatura —Dimensiones 1 y 2— y la experimentaron en su periodo de prácticas. Sin embargo, los aspectos más valorados tras su implementación —Dimensión 3—, no coincidían con la cultura de los centros educativos que los estudiantes percibían durante sus periodos de prácticas —Dimensión 4—, generando un choque en la cultura docente entre la formación inicial y la escuela.

Nudos gordianos que precisan ser desenredados y destensados en el desarrollo de los contenidos en la escuela, pues requieren un (des)encuentro o confrontación con los modelos actuales de aprendizaje (Martín Peris, 1998), que pudieran estar fosilizados en nuestras concepciones didácticas. Unos nudos que se tensan y deben deshacerse en la búsqueda de soluciones de retos tales como el fomento de hábitos lectores en la escuela y sus prácticas sociales; la comprensión lectora en el desempeño escolar; o el lugar y sentido de la gramática en la enseñanza de lengua. Así, optamos, como vía de actuación, por la creación de un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010) que unifique los dos ámbitos: la práctica y la investigación, es decir, la experiencia y la investigación que resultan del propio contexto educativo y no exclusivamente de las voces de los especialistas en una materia. Así, estaríamos atendiendo a la necesidad de valorar el conocimiento “práctico” y romper con la jerarquía tradicional entre saber universitario y saber del profesorado que conduciría a una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico. De ahí surge una prospección de cara a futuros estudios: indagar en las creencias y actitudes de docentes respecto a la planificación de la lengua, más allá de los libros de texto (Gutiérrez & Romero, 2022), para la estabilización de esta modelización en la cultura de las aulas. Precisamos, pues, espacios democráticos de reflexión hacia la creatividad educativa en donde participen los agentes implicados —universidad y escuela—, desde una base epistemológica que esté impregnada de los postulados de la didáctica de la lengua y la literatura. De esta forma, estaremos afrontando la formación inicial como un momento de debate y comunicación desde la (de)construcción por descubrimiento y (re)conocimiento de la identidad docente.

#### Referencias

- Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46. <https://bit.ly/3xo9CdF>
- Álvarez Angulo, T. (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado. Síntesis.
- Barquín, J. (2013). Cooperación y formación a través del practicum. Experiencias en la Universidad de Málaga (España). *Hachetepepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (7), 13-23. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2013.v2.i7.3>
- Bastons, N., Comajoan, L., Guasch, O. & Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra*, (63), 139-164. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10397>
- Boillos, M.M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, (26), 63-90. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.63>

- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, (40), 7-18. <https://bit.ly/3mCO08j>
- Charolles, M., & Combettes, B. (2001). De la phrase au discours: rupture et continuité. En C. García-Debanco, J.P. Confais, & M. Grandaty (Coords.). *Quelles grammaires à l'école et au collège?* (pp.117-141). Delagrave/CDR Midi-Pyrénées.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué.
- Colón, M.J., & Valén, A. (2021). La enseñanza de la gramática en Educación Primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae* (10), 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.126--143>
- Develay, M. (1995). Le sens d'une épistémologie scolaire. En M. Develay, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 17-31). ESF.
- Dolz, J., Rosat, M.C., & Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, (93), 37-47.
- España. *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.
- Ferrer, M. (2015). La función del libro de texto en la clase de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (69), 51-59.
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57. <https://doi.org/10.5335/rep.2013-2065>
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), 567-589. <http://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- García Folgado, M.J., Fontich, X., & Rodríguez Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo*, 35(3). <https://doi.org/10.17398/1988-8430>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez J., & Colás-Bravo, Mª P. (2020). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149-161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>
- Gudmundsdóttir, S. (1991). Ways of seeing are always of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 409-421. <https://doi.org/10.1080/0022027910230503>
- Gutiérrez, A., & Gaviño, V. (2020). La huella de la Real Academia Española en los manuales de enseñanza de la lengua en Secundaria. *Educação & Formação*, 5(3). <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2891>
- Gutiérrez, A., & Romero, M.F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en Educación Secundaria. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó
- Jiménez, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (34-35), 231-255. <https://bit.ly/3QdUQ1H>
- Jiménez, R., Romero, M. F., & Heredia, H. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de Humanidades*, (37), 151-178. <https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.22350>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Octaedro.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp.87-100). Universitat de Barcelona.
- Mcmillan, H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (1ª ed.). (pp.155-172). Graó.
- Redón, S. (2017). El grupo de discusión y el grupo focal. En S. Redon & J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp.117-132). Miño y Dávila.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (58), 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, C. & Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, (63), 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>

- Romero, M.F. (2008). Consideraciones didácticas para el dominio y la complejidad sintácticas. *Tonos Digital*, (16), 1-20. <https://bit.ly/3zyjHMH>
- Romero, M.F., Jiménez, R., y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. <http://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129>
- Romero, M.F., y Jiménez, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de secundaria de ELE. En E. Stala, S. Balches, y C. Tatoj, (eds.). *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, (pp. 35-73)Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Romero, M.F.(2022) *Identidades docentes y formación inicial de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Ruiz Bikandi, U. & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.725>
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 285-301. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Yin, R.K (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Culture and Education*, 8(2), 59-66. <https://doi.org/10.1174/113564096763277724>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.