



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: ELENA CARDEÑOSO LASO

TUTOR: JOSÉ VIDAL TORRES CABALLERO

FECHA: JUNIO DE 2015

“Yo soy lo que digo “
Miguel de Cervantes Saavedra

RESUMEN

Con el presente Trabajo de Fin de Grado pretendo cumplir con los objetivos normativos de la Titulación a la que da nombre y con mis objetivos personales, que me marco como docente y maestra de la etapa de Educación Primaria, en general, y de gramática, en particular. Asimismo, también he querido establecer y hacer extensiva una herramienta de intervención en el aula, que ha sido fruto de un análisis de las dificultades encontradas en la adquisición de los contenidos gramaticales y de la detección de las carencias más relevantes que impiden que el alumno consiga crear textos correctos, coherentes y adecuados a su etapa educativa, con dominio de los recursos gramaticales que así lo permitan. El contexto de intervención donde he llevado a cabo la aplicación de las pruebas ha sido un colegio de la localidad de Guadalajara, en Castilla la Mancha, localidad donde ejerzo mi labor docente.

ABSTRACT

With this final Project I want to fulfill not only the normative objectives, but also the personal ones as a Primary Education teacher, and Grammar teacher, as well. At the same time, I wanted to create and develop an active educational tool, derived from an exhausted analysis and participation in real context, where I found those difficulties in acquisition of grammar contents that unable students to communicate precisely, adequately and with the specific cohesion required in their Primary levels. The real context where the activities have been laid out is a State School in Guadalajara, from Castile La Mancha region, where I work as a teacher in a State Center.

PALABRAS CLAVE

Gramática, morfología, sintaxis, pragmática, modalidades textuales, discurso, competencia comunicativa, lengua, metodología, enseñanza-aprendizaje de la gramática.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Objetivos	2
3. Justificación	3
3.1. Memoria del título grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid	3
3.2. La gramática en el currículo de Educación Primaria	5
3.3. Los contenidos de gramática en Educación Primaria en relación con el desarrollo integral del alumno	7
4. Fundamentación teórica y antecedentes	10
4.1. Sobre la enseñanza-aprendizaje de la gramática y las diferentes metodologías de aplicación en el aula de Educación Primaria	10
4.2. La gramática en la etapa de Educación Primaria: la relación entre los contenidos del currículo y los niveles de adquisición de la lengua	16
4.3. Textos narrativos y textos descriptivos	20
5. Intervención	23
5.1. Objetivos y metodología	23
5.1.1. Objetivos	23
5.1.2. Metodología	23
5.2. Pruebas	25
5.3. Materiales y recursos	29
5.4. Análisis de los resultados	30
Conclusión	39
Lista de referencias	42
Apéndices.....	46

1. INTRODUCCIÓN

La decisión de desarrollar y presentar un trabajo como el presente se debe a la voluntad de completar mis estudios de Grado en la Titulación de Educación Primaria y también al deseo de profundizar en varios aspectos que considero relevantes en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua en general, y de la gramática en particular, a lo largo de la etapa de Educación Primaria. He pretendido encontrar una respuesta justificada que aportara rigor científico a las siguientes preguntas que me surgen en mi día a día en el aula:

- ¿Cuál es la mejor metodología para enseñar gramática en Educación Primaria?
- ¿Qué contenidos gramaticales son fundamentales en Educación Primaria?
- ¿Debemos ofrecer corpus textuales sin detenernos en explicaciones que atiendan exclusivamente a aspectos gramaticales?
- ¿Debemos separar la gramática del texto?

El hecho de dedicar un trabajo a la enseñanza-aprendizaje de la gramática se debe a mi intención de consolidar y valorar la gramática de la lengua en Educación Primaria, y la necesidad que tenemos los docentes de detenernos en todos sus aspectos. Mis estudios previos de Filología Inglesa me han permitido observar la relación entre el dominio de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, de ahí que me detenga especialmente en la gramática en sí misma.

El objetivo principal del trabajo es establecer una solución a las dificultades que presenta un grupo de alumnos de Educación Primaria en su proceso de aprendizaje y adquisición de un adecuado uso de la lengua escrita y de asimilación de los contenidos gramaticales requeridos para su nivel –en nuestro caso, se trata de alumnos de 5.º curso de Educación Primaria–. El presente trabajo propone, a su vez, medidas para que nuestros alumnos logren un correcto dominio de la gramática y, de esta forma, puedan comunicarse con corrección gramatical.

El trabajo consta de dos partes: una primera, teórica, donde se expone de forma somera el estado de la cuestión, y una segunda, donde se describe el proceso de

intervención, aplicación en el aula y desarrollo de las conclusiones finales. Primero desarrollo cada uno de los objetivos que persigo en este trabajo, después justifico la normativa que lo rige en su conjunto para pasar a las explicaciones relevantes sobre lo estudiado y escrito acerca de la gramática en Educación Primaria. Finalmente, abordo la segunda parte del trabajo, que para mí ha sido la más interesante, puesto que ha significado la observación y reflexión directa de todo lo expuesto anteriormente.

2. OBJETIVOS

Atendiendo a la opinión de Varela (1998, p.218) la principal característica de los alumnos motivados para el logro es que saben fijarse objetivos proporcionados a sus capacidades, ni muy fáciles ni muy difíciles, susceptibles de ser alcanzados con esfuerzo. Los objetivos sobre los cuales he fundamentado mi trabajo, y que han sido el referente para establecer las explicaciones y descripciones de mis argumentaciones, son los siguientes:

- Analizar y reflexionar sobre el concepto de *gramática* para explicar el mejor enfoque metodológico de su enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria.
- Describir las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de las competencias requeridas para un buen dominio de los contenidos gramaticales y su uso en los diferentes niveles educativos de Primaria.
- Aportar un enfoque metodológico adecuado al concepto de *gramática* actual, que permita, a su vez, el conocimiento de los contenidos gramaticales establecidos por el currículo de la normativa vigente en la etapa de Educación Primaria.
- Evaluar, describir y analizar, a partir de pruebas escritas realizadas a un grupo de alumnos de 5.º curso de Educación Primaria, las dificultades encontradas para conseguir una correcta expresión escrita de la lengua.
- Establecer un instrumento de evaluación y autoevaluación que permita, a partir de la reflexión metalingüística, la adquisición y el dominio de la gramática de la lengua.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid

A) Objetivos

En coherencia con los objetivos personales sobre los cuales he fundamentado el trabajo, se encuentran los objetivos y las competencias vinculadas a la propia Titulación de Grado en Maestro de Educación Primaria. He llevado a cabo una selección de objetivos y competencias propios de la Titulación del Grado que estoy cursando, que se adecuan a las bases y objetivos finales del presente TFG.

La consecución de los objetivos marcados por la propia titulación de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid¹:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

¹ *Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 23 de marzo de 2010, págs. 25-30.

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

B) Competencias

Los estudiantes del Título de Grado, atendiendo a la Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro – o maestra – en Educación Primaria, deberán desarrollar durante sus estudios las siguientes competencias:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas

con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

3.2. La gramática en el currículo de Educación Primaria

Respecto a la etapa de Educación Primaria, el DECRETO 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (*DOCM*, n. ° 132, 11 de julio de 2014, p. 18499) establece que:

La Educación Primaria marca el inicio de la escolarización obligatoria y va a establecer las bases de todo el aprendizaje posterior. Por tanto, debe proveer a los alumnos de una formación sólida que les capacite para aplicar de forma integrada los conocimientos adquiridos y para afrontar con éxito la siguiente etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La educación básica que conforman ambas etapas, se entiende como aquella que deben poseer todos los ciudadanos para ejercer de manera crítica, libre y responsable su propia ciudadanía.

Además, en relación al tema que nos compete, se otorga una especial relevancia al desarrollo de la competencia del alumno en el uso comunicativo de la propia lengua y de la lengua extranjera, la práctica de la lectura y la escritura (p.18623):

La educación relativa al lenguaje y a la comunicación es uno de los ejes fundamentales en la Educación Primaria, puesto que permite al alumnado comunicarse de manera eficiente oralmente y por escrito, expresar y compartir ideas, percepciones y sentimientos, apropiarse de los contenidos culturales, regular la conducta propia y la de los demás, ejercer su sentido crítico, adoptar una postura creativa y construir en definitiva, la propia visión del mundo. A lo largo de esta etapa los niños deben empezar a adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del s.XXI.

Esta área tendrá como objetivo esencial (Decreto 54/2014 del 10/07/2014, (*DOCM*, n. ° 132, 11 de julio de 2014, p. 18623): “El desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.” En este Decreto se establece la importancia del lenguaje para la formación sólida del pensamiento del ser humano, y aseverando que: “La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que

esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje”. (p.18623)

A) Competencias

A efectos del presente decreto, y de acuerdo al artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, (*DOCM*, n. ° 132, 11 de julio de 2014, p. 18501), las competencias del currículo son las siguientes:

- Competencia lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

En este mismo Real Decreto se encuentra la definición de competencia: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (RD 54/2014, de 10/07/2014, *DOCM*, n. ° 132, 11 de julio de 2014, p. 18500). La enseñanza de la gramática forma parte de la competencia lingüística, que “persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida” (p.18626).

B) Principios

Según el mencionado Real Decreto 54/2014, de 10/07/2014 (*DOCM*, n. ° 132, 11 de julio de 2014, p.18500), por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, existen unos principios que destacarán por encima de otros a lo largo de esta etapa, tales principios son los siguientes:

- La enseñanza en la etapa de Educación Primaria se basará en el enfoque del aprendizaje por competencias, como complemento al tradicional aprendizaje de contenidos.

- La programación y la práctica de la Enseñanza en la Educación Primaria garantizarán el carácter global e integrador de las áreas de conocimiento.
- En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de los mecanismos y refuerzos adecuados.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde el punto de vista competencial. Se adaptará a sus ritmos de trabajo, estilos de aprendizaje y necesidades específicas, con base en los principios de la educación personalizada y la acción tutorial.

Por otra parte, los contenidos del área están distribuidos en cinco bloques principales en cada curso. La elección del tercer ciclo para la elaboración del proceso de intervención y evaluación se debe principalmente a ese avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde los conceptos concretos empiezan a dar paso a los más abstractos: “En los dos últimos cursos de la educación primaria la sintaxis se hace más compleja, el alumno comprende todas las formas verbales y amplía la comprensión del lenguaje” (R.D. 54/2014 de 10/07/2014, DOCM, nº132, 11 de julio de 2014, p. 18627). Los contenidos de gramática del tercer ciclo son los siguientes:

3.3. Los contenidos de gramática en Educación Primaria en relación con el desarrollo integral del alumno

La elección del tercer ciclo para la elaboración del proceso de intervención y evaluación se debe principalmente a ese avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde los conceptos concretos empiezan a dar paso a los más abstractos. He considerado fundamental distinguir los contenidos de gramática que se imparten en cada curso del tercer ciclo de Primaria atendiendo al desarrollo integral del alumno. Esta diferenciación queda claramente representada en el siguiente diagrama, representación creada a partir del texto del Decreto 54/2014, de 10-07-2014, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (*DOCM*, nº 132, 11 de julio de 2014, pp.18671 y 18683-18684):

5. ° de Primaria

- Gramática: La comunicación. El lenguaje y las lenguas. El enunciado: frase y oración (tipos de enunciados). La oración: sujeto y predicado. El sustantivo: clases. El sustantivo: género y número. Los determinantes: artículos y demostrativos. Los determinantes: posesivos, numerales o indefinidos. El adjetivo. Los grados del adjetivo. Los pronombres personales. El verbo: los tiempos verbales. El verbo: voz activa y voz pasiva. El adverbio; las preposiciones.

6. ° de Primaria

- Gramática: el sustantivo: clases, género y número. El sintagma nominal. Los determinantes. El adjetivo. Los pronombres. Sintagma verbal. El verbo: raíz, desinencias, número, persona y formas no personales. El verbo: tiempos verbales. El tiempo y el modo. Formas simples y compuestas. Voz activa y voz pasiva. Clases de verbos: regulares, irregulares y defectivos.
- El adverbio.
- Las preposiciones. Las conjunciones.
- El análisis morfológico.
- La oración: clases de oraciones. Interjecciones.
- Sujeto y predicado.
- Análisis sintáctico (atributo, complemento directo, indirecto y circunstancial).
- Enunciado: frase y oración. Textos, párrafo, y oración.
- Estructuras básicas de la lengua: tipos de textos y estructura de cada uno de ellos (narración, descripción, exposición); enunciados, (declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo); los elementos de la oración simple, sujeto y predicado, y sus complementos. Clases de oraciones.
- Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de las principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).

Contenidos del currículo. Adaptado del Decreto 54/2014, de 10-07-2014, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Además de los contenidos de gramática, el conocimiento de la lengua en Educación Primaria “comprende los contenidos relacionados con la reflexión lingüística, y su aplicación a la producción discursiva, en la que se integran y relacionan aspectos gramaticales, semánticos, fonológicos y pragmáticos que cohesionan y explican la aceptabilidad de la misma”. (p. 18627). En relación con este apartado, podemos concluir con la concepción global del currículo en lo referente a la educación lingüística (p. 18623):

La educación lingüística debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales que intervienen en cualquier acto de uso de la lengua: los componentes del contexto comunicativo, con las reglas que permiten adecuar el discurso a la situación; el conocimiento y el uso reflexivo del código lingüístico –oral y escrito- en los niveles de oración; de palabra y de texto; y el mantenimiento de actitudes que erradican el uso de determinados prejuicios socio-lingüísticos que transmite el lenguaje.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

En el marco teórico voy a distinguir tres apartados, de acuerdo con el enfoque y criterios establecidos para ordenar la selección de ideas relevantes sobre la gramática en Educación Primaria. De esta forma, en primer lugar, abordaré la evolución del propio concepto, controversias en torno a este concepto y el desarrollo de la evolución de las diferentes tendencias y metodologías para enseñar gramática en la etapa de Educación Primaria. En el segundo punto, se concretan, desarrollan y describen conclusiones

tomadas a partir de estudios e investigaciones existentes de acuerdo con la gramática en Primaria. El tercer epígrafe encabeza un apartado donde se explicará la relación de la gramática y con los textos narrativos y descriptivos. Esta fundamentación teórica nos servirá de punto de partida para establecer nuestro proceso de intervención en el aula.

4.1. Sobre la enseñanza-aprendizaje de la gramática y las diferentes metodologías de aplicación en el aula de Educación Primaria

Muchas han sido las opiniones y las controversias surgidas en relación con la enseñanza de la gramática a lo largo de la historia; muchos han sido los autores que se han manifestado a favor o en contra de la necesaria existencia de la gramática en el proceso de aprendizaje de la lengua. Destaco algunas de estas manifestaciones:

Sabemos que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática, si entendemos por lengua materna lo único que es, el modo natural que usa la madre del niño al hablar con él (Lenz, 1912, p. 17).

En contraste, Manuel Seco (1973, p. 10) argumenta a favor de la misma que:

La gramática no enseña a hablar, enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos. Viene a ser como el plano de una ciudad: no nos lleva de la mano a través de sus calles, pero nos dice cómo está trazada y dónde se encuentra cada edificio. Nos transporta más allá de nuestra habla para mostrarnos el sistema de engranaje en que ésta se mueve: la lengua.

Ya desde principios del siglo XX, estudios realizados sobre el lugar que debe ocupar la gramática dentro del currículo normativo de la etapa de Primaria han coincidido en la necesidad de concebir e incorporar la enseñanza de la gramática como ciencia, es decir, en lo que al conocimiento sistemático de la lengua se refiere. A este respecto y en consonancia con esta idea, Brackenbury (1922, p.163), argumenta que solo con esta concepción de la gramática se ayuda al niño al progresivo dominio de la lengua:

El lenguaje está siempre con nosotros. Nuestro objeto, pues, en toda clase de Gramática, es hacer que el niño piense en aquel momento, y hasta donde podamos lograr ese objetivo el niño irá entrándose en el hábito del pensamiento analítico.

Normativamente, esta idea queda reflejada en la actualidad y consolidada en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (*BOE*, nº 295, 10 de diciembre de 2013, p. 97860), donde se establece la importancia de comenzar con el desarrollo de las habilidades cognitivas a través del lenguaje en edades tempranas para fomentar el desarrollo de dicho pensamiento analítico:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Además, queda bien explicado en la mencionada Ley Orgánica, donde se considera que “la lengua es el principal medio de representación y comunicación, de socialización y aprendizaje, por lo que tiene un papel central en la formación integral del alumnado” (Decreto 54/2014, de 10/07/2014, p. 18627).

Siguiendo la línea metodológica anterior, Balló (1977, p.59) separa los contenidos puramente gramaticales de los demás contenidos propios de un curso clásico de lengua castellana:

SEMÁNTICA: tiene por objeto el estudio del significado.

MORFOSINTAXIS: (que es lo exclusivamente gramatical), estudia las formas y relaciones de los signos lingüísticos.

FONÉTICA: estudia los sonidos en el habla.

FONOLOGÍA: estudia los fonemas componentes de la lengua.

Si hacemos una similitud con la normativa actual, en el Real Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (*DOCM*, n.º 132, 11 de julio de 2014, p. 18629), establece que:

El conocimiento de la lengua integra los contenidos lingüísticos y la adquisición de unos conceptos y una terminología gramatical, justificado todo ello porque la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: las normas gramaticales y ortográficas; los

elementos morfosintácticos que contribuyen a cohesionar el texto; las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido; los mecanismos de formación de palabras; la variación y los factores que determinan registros y usos sociales.

Y es que la controversia del estudio y enseñanza gramatical ha estado presente desde siempre: “El estudio gramatical es una cuestión siempre actual por la polémica que conlleva su tratamiento como ciencia y especialmente por su enseñanza” (Mantecón Ramírez, 1989, p.60).

Años más tarde, y pudiendo considerarse como punto de inflexión de una nueva era del concepto de *gramática*, el propio Mantecón Ramírez (1989) ya demostró la validez y necesidad de la Gramática para la enseñanza de la lengua materna. Distinguió tres tipos de gramática: la lingüística, la normativa y la escolar; y estableció los principios que regirán y aportarán la justificación científica necesaria a la gramática escolar. Así, creyó necesario que:

Hay que construir una Gramática adecuada al estudiante y al tipo de lengua que ha de usar: la llamamos Gramática Escolar para diferenciarla de la Gramática Lingüística, más propia de la Universidad y de la investigación, y de la Gramática Normativa, relacionada con el uso y la norma e íntimamente ligada a la RAE (p.60)

Para entender dicha justificación tenemos que tener en cuenta que estaría basado en teorías pedagógicas y didácticas de lingüistas y psicólogos, tal como Bello, Brackenbury, Fernández Ramírez, Chomsky, Piaget, Vygotsky y López Morales.

En relación con estas teorías pedagógicas, me detendré especialmente en la de Piaget (1896-1980), para quien “su ideal central era que el pensamiento del niño atraviesa por diversas etapas, en las cuales cada vez tienen más consistencia los conceptos abstractos, hasta que finalmente alcanza la madurez” (Langford, 1989, p.9). En este sentido, Langford (1989, pp. 9-10) nos recuerda que no podemos obviar las tres etapas que Piaget distingue en el desarrollo del pensamiento conceptual del niño que derivará en prácticas pedagógicas exitosas en la escuela de Primaria en el Reino Unido en años posteriores:

Las tres etapas principales de dicho desarrollo serían las siguientes: la sensomotriz, de 0 a 2 años aproximadamente, durante la cual el pensamiento del niño está íntimamente ligado a la actividad práctica; la etapa de las operaciones concretas, desde aproximadamente los 2 hasta los 11 años de edad, durante la cual los niños

piensan acerca de lo que es físicamente posible, como amontonar objetos o cambiar el entorno moviendo las cosas de un lugar a otro, lanzándolas hacia arriba, estirándolas o sometiéndolas a cualquier otro tipo de transformación; y, finalmente, la etapa de las operaciones formales, de los 11 años aproximadamente en adelante; en esta última etapa el adolescente aprende a pensar acerca de realidades puramente abstractas.

Por otro lado, Langford (1989, p. 19) establece una clasificación de tipos diferentes de comprensión y habilidades conceptuales en el aprendizaje en la etapa de Primaria: “las que se utilizan en la comunicación con los otros y las que se refieren al pensamiento acerca del mundo. El primer tipo de enseñanza es más característico de la instrucción en la lectura y la escritura; el segundo, de la instrucción en ciencia y matemáticas”.

Tomando, pues, como referente a los lingüistas mencionados, Mantecón Ramírez (1989, p. 67) proporciona una convincente y posible configuración de las características de la Gramática Escolar:

- Es una síntesis de la Gramática Lingüística y de la Gramática Normativa.
- Es ecléctica, es decir, no debe guiarse por una escuela única, aunque para la enseñanza de algunos temas y puntos seleccione las directrices de alguna doctrina determinada.
- Es ciencia y arte.
- Es gradualmente globalizada, al enseñar la lengua de acuerdo con la edad, preparación y desarrollo mental de los sujetos discentes.
- Es razonada, aún en las normas más arbitrarias.

Y establece una finalidad clara de la Gramática Escolar:

Tanto en la expresión oral y escrita diarias y en las lecturas, se ha de dar prioridad a la comprensión, como finalidad primera de la comunicación que en cierta medida, ha de ser el objetivo principal de la enseñanza de la Gramática Escolar. (p.70)

También Mantecón (1989, p. 69) afirma que una parte importante de la gramática escolar es la morfosintaxis y redacción, centrando su atención en las mismas:

Morfosintaxis y redacción: abarcaría el estudio de la palabra y sus componentes, en sí misma y en relación con las otras unidades, así como el tratado de la oración y la proposición gramaticales, y todas sus variables y relaciones. Es muy importante

incidir en la interrelación de la sintaxis y la semántica. Se debe resaltar en este apartado los aportes que la “sintaxis del enunciado”, proporcionan a la comprensión de la lengua, en general, y a la lectura, en particular.

Nuestra pregunta sería la siguiente: ¿cuáles son los modelos mentales de aprendizaje de los niños en la etapa de Primaria? Según la respuesta que aportemos, ¿cuáles serían las mejores prácticas en el aula de Primaria para el aprendizaje en general y sobre todo para el aprendizaje de la Gramática en particular? Menciono de nuevo a Langford (1989, pp. 18-19), quien ya ha dado respuesta a estas preguntas; en primer lugar y respondiendo a la pregunta de cómo aprenden conceptos los niños debemos tener presente la teoría de la **evaluación de hipótesis**:

La investigación más reciente muestra que los niños menores de 11 años son por lo general más bien ineficientes en la evaluación de hipótesis. En particular, si se encuentran con ejemplos que van en contra de las hipótesis que ellos mismos se han hecho para explicar una situación, con frecuencia ignoran esos contraejemplos y se quedan con la hipótesis original [...] Después de los 11 años de edad, los adolescentes son capaces de evaluar hipótesis de forma más sistemática y, si se encuentran con un contraejemplo, pueden dejar de lado definitivamente sus hipótesis incorrectas

Langford, (1989, p. 21), también explica la idea de la enseñanza de **las habilidades de nivel superior y nivel inferior**, que en el caso de la lectura y la escritura “muchas de las habilidades relevantes de orden superior necesarias para realizar adelantos hacen su aparición ya a los 5 años de edad y continuarán mejorando de manera natural como parte de la interacción social cotidiana del niño”. **La proporción de éxitos**, que Langford (1989, p. 22) explica de la siguiente manera:

Una fuente que casi con toda seguridad contribuye de manera notable al aprendizaje de estrategias es sencillamente la proporción de éxitos. Si una determinada forma de abordar un problema ha tenido éxito en el pasado, los niños la escogerán de nuevo en el futuro.

Y por último, tengo que hablar del **aprendizaje de modelos**, que “se trata de cuadros o imágenes mentales que usan los niños para ayudarse a comprender el mundo (Langford, 1989, p.23).

En esta misma línea, Medina Morales (2002, p.184) aporta modelos que relacionan los aprendizajes de la clase y el desempeño comunicativo cotidiano del alumno en una visión funcional del lenguaje. Esta autora afirma claramente: “(...) promover la idea de la enseñanza de una gramática con sentido, de carácter comunicativo y funcional”.

Por su parte, Marín (2007, pp. 66-70), propone que no se enseñe bajo la forma de “instrucción directa”, sino mediante actividades que signifiquen la experimentación con el lenguaje y con los recursos que ofrece el sistema de la lengua.

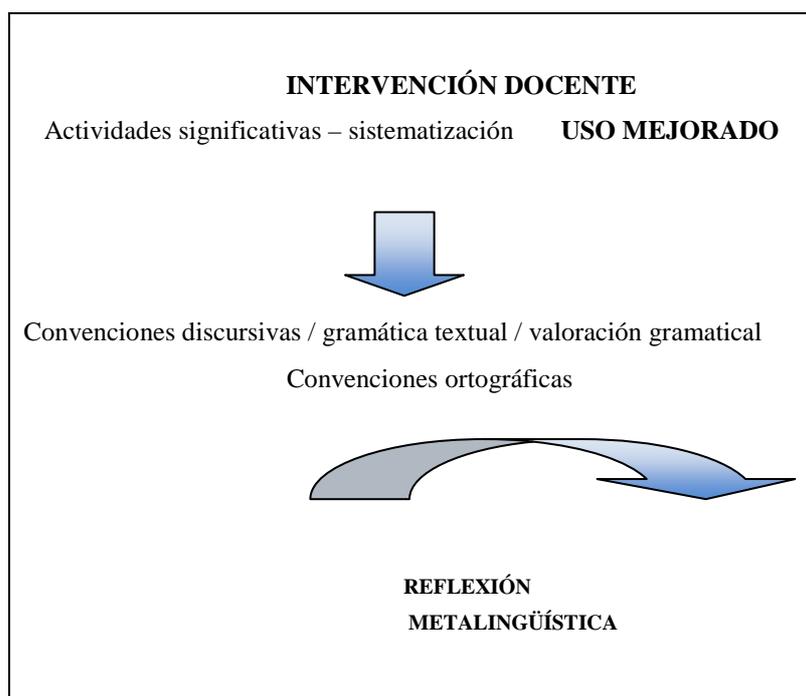


Figura 2. Recorrido didáctico para que se produzcan aprendizajes significativos
(Marín, 2007, pp. 66-70)

Marín (2007, p. 70) lo explica de la siguiente manera:

Si el docente se plantea cuál es la sistematización a la que se propone arribar, entonces proyectará su clase de tal modo que surjan usos del lenguaje, actividades significativas, reflexiones metalingüísticas guiadas para alcanzar ese objetivo. Sin embargo, sería conveniente evitar las reflexiones y los juegos profusos a los cuales el lenguaje puede prestarse tan bien, con innumerables paráfrasis y gran cantidad de combinaciones verbales, ya que pueden resultar muy satisfactorias para niños y maestros en el momento de realizarlas, pero también más apropiadas para aprendizajes informales.

A este respecto, debo mencionar el concepto de *conciencia metalingüística*, al que ya alude Salvador Mata (1989, p.125) en estos términos:

La conciencia metalingüística, es decir, la capacidad para comprender el lenguaje como objeto, para comentarlo (no sólo para generarlo y comprenderlo) se inscribe en los procesos meta cognitivos. Estos consisten en la reflexión y el control sobre los procesos del propio pensamiento, como resultado de una conciencia creciente acerca de la naturaleza de las funciones cognitivas.

Siguiendo esta misma línea, ya en la actualidad, Fontich (2011) sostiene que los maestros debemos poner la relación de conceptos gramaticales en relación con los objetivos comunicativos; y Rodríguez Gonzalo (2011, p.103) defiende que:

Las decisiones sobre la selección de contenidos gramaticales para la enseñanza determinados por las finalidades que se concede a la presencia de la gramática en la educación general de los alumnos: la reflexión gramatical en relación con la mejora del uso lingüístico y el saber gramatical sistematizado como parte de los saberes que una sociedad establece para sus futuros ciudadanos.

4.2. La gramática en la etapa de Educación Primaria: la relación entre los contenidos del currículo y los niveles de adquisición de la lengua

Rodríguez Gonzalo (2012, p. 109) comparte puntos de vista actuales en lo referente a las implicaciones didácticas planteadas previamente. Su enfoque es uno de los más actuales de la enseñanza-aprendizaje de la gramática en Educación Primaria, y sobre el que me voy a basar para fundamentar una metodología adecuada y apropiada que permita a los alumnos superar las dificultades planteadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de las competencias, requeridas para un buen dominio de los contenidos gramaticales.

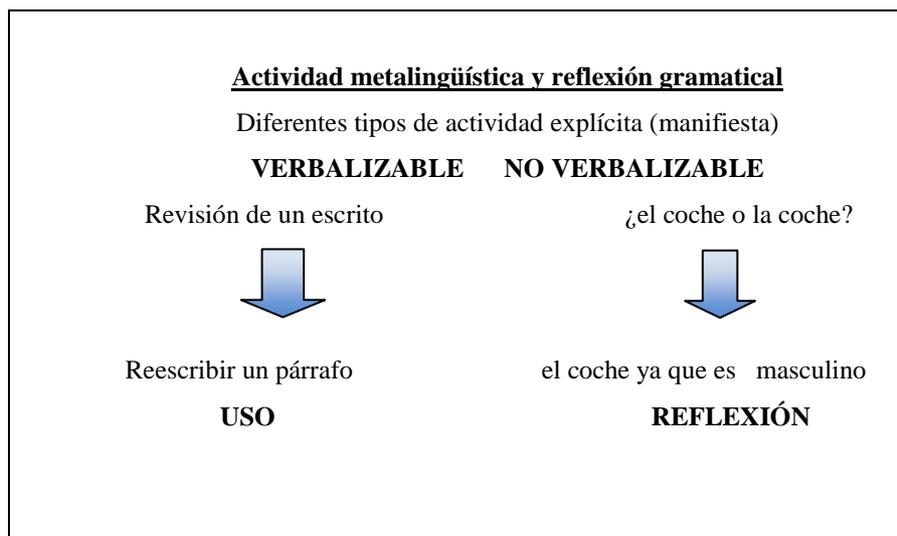


Figura 3. Actividad metalingüística y reflexión gramatical

(Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 68)

Esta idea es, precisamente, la que sustenta el conocimiento de la lengua en Educación Primaria en el currículo vigente (Decreto 54/2014, de 10/07/2014, p. 18629):

La finalidad de la reflexión lingüística en la Educación Primaria es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas, y en su caso corregirlas.

No puede obviarse, por tanto, la importancia de la reflexión metalingüística durante el aprendizaje de la gramática, así como la concepción de la gramática en función de la lengua en general y el contexto. Existen investigaciones que aportan nuevas ideas para la enseñanza-aprendizaje de la gramática en Primaria, estudios que, partiendo de las carencias de la gramática tradicional, observan la necesidad de enfocar la gramática desde el punto de vista de los alumnos. También son muchos los autores que han intentado buscar un puente que una los modelos tradicionales con los actuales enfoques pragmáticos y textuales. Así, por ejemplo, Domínguez Caballero (1991, p. 42) ensalza la ya existencia del contexto en la gramática tradicional, y considera necesario ponerlo al servicio de los alumnos:

Lo que sucede es que los buenos gramáticos tradicionales ejemplifican tomando sus ejemplos y contraejemplos de esa zona intermedia entre lo literario y lo “correcto”, sin desdeñar a veces lo coloquial. Su corpus abarca, pues, una gran variedad de estratos, superando los acartonados ejemplos ad hoc de las gramáticas formales, las

cuales, en ocasiones, sólo parecen hablar de sí mismas, pero no del lenguaje. Por otro lado, y por la misma razón, las “tradicionales” conmutan más con contextos que con otras formalidades previas. Al fin de cuentas los alumnos (y nosotros) no somos sujetos puros lingüísticos, sino sujetos intersubjetivos, es decir, sujetos psicosociolingüísticos.

Por su parte, Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales (1998, p. 2) afirman que:

La incorporación de una dimensión funcional modifica el foco metodológico con relación al lenguaje y hace que los estudios e investigaciones de la enseñanza de la propia lengua se centren en la finalidad de su uso, es decir, en un análisis de carácter pragmático del mismo. Por lo tanto, y siendo consecuente con la nueva perspectiva, la enseñanza de la lengua debe centrarse no sólo en las características llamadas estructurales y funcionales, sino en el análisis de los usos y la finalidad comunicativa.

En este mismo sentido, Álvarez Méndez (1987, p. 18), propone:

Que en el medio escolar principalmente no se considere el lenguaje como algo externo al sujeto y totalmente acabado *ergon* que se transmite como herencia séptica de tradición y cultura, es necesario tomar conciencia de que el lenguaje es, como recientemente han acentuado las teorías generativo transformacionales, una manifestación dinámica *energía* del hombre.

También es destacable la opinión de Crystal (1983, p. 187), según la cual, “Debe haber un sitio para la expresividad [...] Pero debe haber igualmente un sitio para la precisión, adecuación y propiedad, aspectos en que es preciso socializar al niño, lingüísticamente hablando”. Mantecón Ramírez (1989, p. 81) ya lo deja claro: “La función de la escuela, del colegio, de la universidad consistirá en ir explicitando esos saberes gramaticales de acuerdo con la edad, preparación y nivel de los educandos”. En concreto, y atendiendo al tema que tratamos, ese nivel de desarrollo queda explicado con las palabras de López Morales, Humberto (1984, p. 42):

Se debe a que la comprensión de las estructuras oracionales complejas exigen un mayor desarrollo de la capacidad cognitiva del niño, desarrollo que sólo se produce hacia los últimos años de lo que Piaget llama ‘etapa de operaciones concretas’ (7 a 11 años) y sobre todo en la ‘etapa de operaciones formales’ (de 12 en adelante).

¿Qué investigaciones se han llevado a cabo que han permitido llegar a las conclusiones anteriores? Galera Noguera y López Molina (1999, p. 148) observaron los índices lectores y los niveles de fracaso escolar y estas fueron sus conclusiones:

Y es que no basta con defender el valor funcional de la lengua, sino que es necesario que esa intención se plasme especialmente en los libros de texto y en el trabajo diario de las clases de lengua, creando situaciones de uso que lleven a un desarrollo de las capacidades de comunicación de nuestros alumnos.

Sus investigaciones concluyeron en valorar la importancia que tienen los textos escritos por los alumnos y del aprendizaje a través de la práctica:

Opinamos que la enseñanza de la gramática debe llevarse a cabo a partir de la manipulación de textos, preferentemente escritos por los propios alumnos. De esta manera se aprende por la práctica, y la normativa gramatical se ha de hacer amena al comprender el alumno la necesidad que tiene de la misma para mejorar su propia expresión. La gramática así se transforma en algo vivo, y su aprendizaje resulta motivador. (p.149).

Además, añaden que será a partir de estos textos cuando se realizará la reflexión gramatical:

Si la reflexión gramatical se hace sobre los propios textos escritos por los alumnos, estaremos dando además a la gramática el valor funcional que precisa, pues la relacionamos con sus propias necesidades expresivas, por lo que será un medio idóneo para producir textos bien cohesionados y gramaticalmente aceptables. (p.149)

Otro estudio de investigación importante fue llevado a cabo por Casas i Deseures (2014), quien realizó una investigación empírica a 43 parejas de 3^o y 6^o de Educación Primaria en Cataluña, en concreto, valoró las dificultades que tienen los alumnos para comprender los usos de los tiempos verbales, llegando a conclusiones tales como:

De los resultados se infiere que la interacción promueve el desarrollo de la actividad metalingüística y que a partir de la reflexión se pueden establecer puentes entre el saber gramatical y los usos lingüísticos. También ponen de manifiesto que un aprendizaje escolar excesivamente formal (que construye el conocimiento sobre el verbo desde un punto de vista básicamente morfológico) impide a los alumnos interpretar los tiempos verbales de acuerdo con otros criterios (semánticos, sintácticos y pragmáticos. (p. 65)

Por su parte, Jiménez Fernández (1998) también realizó una investigación en un grupo de hablantes de entre 11 y 13 años, y de su estudio obtuvo ideas para la enseñanza de la sintaxis en relación con la semántica, aspectos sociolingüísticos y sociológicos. En concreto se basó en los nexos de las oraciones subordinadas creadas para dichos hablantes para establecer sus conclusiones:

Estos datos que aportamos se asemejan bastante a los extraídos de similares estudios: en todos ellos las causales, finales y temporales cubren los primeros puestos, si bien con un distinto ordenamiento en cada caso; además de estas, y es otra coincidencia más, por su parte, las locativas, concesivas y consecutivas son las que presentan menos rendimiento funcional. (p. 843)

Por último, también destacaré la investigación de Millán Garrido (1988), quien observa al niño de cerca para ver qué proceso sigue el adjetivo en las primeras edades escolares. Destaca de su investigación la lentitud del proceso adquisitivo del adjetivo frente al sustantivo o al verbo, esto es debido al proceso natural del aprendizaje de las diferentes categorías gramaticales:

El niño necesita llamar a las cosas por su nombre y así pide *agua* o *chocolate*, pero va a tardar mucho más tiempo en sentir la necesidad de expresar que el chocolate es *marrón* o que el agua es *transparente*. (p. 273)

4.3. Textos narrativos y textos descriptivos

No podría concluir el desarrollo teórico sin mencionar la relevancia que tienen los textos narrativos y descriptivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en todos los niveles educativos, sobre todo en Primaria, puesto que es en estos niveles donde se adquieren las herramientas y destrezas necesarias para su producción tanto escrita como oral. Y así se refleja en el Real Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha:

Respecto a la lengua escrita (lectura y escritura), los alumnos de esta etapa no han de limitarse a la mera transposición del código oral al escrito, sino que han de adquirir estrategias que les permitan comprender y producir, con cohesión y coherencia, los diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta, asimismo, las normas ortográficas y demás convenciones del código escrito. (p. 18628)

Miriam Álvarez (1996, p. 11) describe claramente las características de los diferentes tipos de textos:

Podrían agruparse, por una parte, la descripción y la narración, como formas de la expresión literaria, y la exposición y la argumentación, por otra, representarían las modalidades relacionadas con las vertientes científica y humanística de la comunicación. Bajo las dos primeras, el autor pone en juego todas las posibilidades de la lengua para crear nuevas dimensiones significativas y activar un sinnúmero de asociaciones inexploradas, todo ello guiado por una intención estética.

Entendemos, por lo tanto, que los textos narrativos y descriptivos muestran una vinculación directa con la literatura (ámbito de estudio y conocimiento del alumnado de Primaria), y es a través de esta tipología textual donde el alumnado pone en escena todos sus conocimientos lingüísticos. Es importante detallar las características de ambos tipos de texto:

Narrar es relatar unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo. La narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace [...] Tradicionalmente, suele definirse la descripción como una “pintura” hecha con palabras. Y es cierto, pues una buena descripción es aquella que provoca en el receptor una impresión semejante a la sensible, de tal forma que ve mentalmente la realidad descrita. (Álvarez, 1996, p. 17)

Por lo tanto, a través de los textos descriptivos y narrativos el alumno demostrará la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en el mundo real. Vuelvo a Xavier Fontich (2011, p. 56) para concluir la presente fundamentación teórica con una mirada integradora:

Las perspectivas de futuro de la investigación sobre la enseñanza de la gramática son amplias. Es preciso elaborar un espacio que integre las miradas de investigadores y docentes y que ayude a explorar, desarrollar y contrastar en el aula el modelo de intervención. Todo esto se tiene que poder traducir en obras de consulta manejables dirigidas tanto a profesores como a aprendices. También debe ser posible desarrollar una enseñanza integrada del currículum de lenguas.

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, nº 295, 10 de diciembre de 2013, p. 97861) informa de que el informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente

obtenido en comprensión lectora, entre otros, muy alejado del promedio de los países de la OCDE.

Es a nosotros, como maestros de la etapa de Primaria, en general, y de gramática, en particular, a quien nos compete la mejora de dichos resultados a través de nuevas metodologías que consigan lograr un mayor y mejor rendimiento de nuestros alumnos para que puedan equipararse con los niveles de Europa, y así lo establece el apartado 2 del artículo 16, con la siguiente redacción:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (p. 97868)

5. INTERVENCIÓN

5.1. Objetivos y metodología

5.1.1. Objetivos concretos de la intervención

Los objetivos concretos que me propongo conseguir con mi intervención son los siguientes:

1. Descubrir las dificultades que presenta el aprendizaje de tres clases de palabras (verbo, adjetivo y conjunción) a un grupo de alumnos de 5.º curso de Educación Primaria
2. Observar el proceso de descodificación del lenguaje de los textos en un grupo de alumnos de 5º curso de Educación Primaria para observar de cerca el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta forma poder valorarlo para poder crear nuevas prácticas que permitan superar las dificultades encontradas en el proceso.
3. Fomentar las buenas prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en el aula, tanto del alumnado como del profesorado: crear textos modelo, organización del trabajo en proyectos, producción verbal...
4. Observar la capacidad de síntesis de un grupo de alumnos de 5º curso de Educación Primaria para poder valorar su comprensión general del texto y su producción del lenguaje en términos de coherencia y cohesión.
5. Fomentar la reflexión metalingüística en el aula y considerar el error como algo creativo para el desarrollo del aprendizaje de la gramática en Primaria.

5.1.2. Metodología

La elección del centro donde he desarrollado la intervención se ha debido a la localización y conexión, en gran medida, con el instituto de educación secundaria donde he ejercido mi tarea docente durante dos cursos académicos. El CEIP Río Henares es uno de los colegios situados en la zona de nueva construcción de la localidad de Guadalajara (Castilla la Mancha). Al tratarse de un barrio de nueva construcción, se ha cuidado la relación con la ciudad, de tal forma, que se encuentra muy bien comunicado con el centro y con otras zonas de la localidad a través del transporte urbano y de paseos que unen el centro con la periferia de la ciudad.

En relación con el nivel socioeconómico y cultural de las familias, destaca en su mayoría un nivel medio. Predominan las familias dedicadas al sector servicios, comunicación, logística... en Guadalajara o en Madrid. El alumnado es muy heterogéneo, debido al desarrollo de estos últimos años del sector industrial situado en

el corredor del Henares. Aun así, destaca la integración sin conflictos que perturben el clima escolar del centro.

La intervención la llevé a cabo con 23 alumnos de 5º curso de Educación Primaria, de los cuales 15 son niños y 8 son niñas. Uno de los alumnos presenta necesidades educativas especiales y otro alumno tiene dificultades relacionadas con el desarrollo de las habilidades sociales. En el grupo de alumno/as intervenidos, hay un alumno marroquí, nacionalidad de inmigrantes que predomina en el centro.

En la aplicación de las pruebas para el desarrollo del proceso de intervención que presento en el trabajo, me he basado en una metodología que me permitiera integrar las competencias exigidas para conseguir un favorable desarrollo del enfoque comunicativo en el grupo de alumnos de Primaria con los cuales he trabajado. La descripción de la metodología que he aplicado se define y materializa en tres fases:

- **Primera fase o fase de presentación:** consiste en desarrollar una actividad de introducción que tiene como objetivo activar los conocimientos previos. El objetivo final de esta primera parte, es decir, lo que he querido conseguir en último término, ha sido activar el interés de los alumnos, además de presentar el tema, así como los contenidos que tratar. Es muy importante la contextualización de dichos contenidos y la relación de los mismos con su realidad más próxima para iniciar la posterior explicación.
- **Segunda fase o fase práctica:** he proporcionando oportunidades y desarrollado actividades para que los alumnos puedan demostrar un enfoque práctico de lo previamente explicado. Considero que se trata de una oportunidad para que los estudiantes puedan utilizar lo que han aprendido sin cometer errores, lo que supone una de las fases más importantes del proceso: los alumnos han sido guiados en todo momento. Posteriormente, he ido añadiendo explicaciones aportando nuevos puntos de vista, explicando nuevas funciones o diferentes puntos gramaticales. Finalmente, he formulado una serie de preguntas en relación con el tema en cuestión para comprobar si los alumnos lo han entendido, y así poder continuar con otras actividades relacionadas con la explicación anterior. He considerado importante que los alumnos hicieran la práctica suficiente y con actividades de diferente dificultad. Cuando los alumnos practicaron lo estudiado, llegó el momento de la tercera y última fase, que es la de producción.

- **Tercera fase o fase de producción:** desarrolla la fluidez y proporciona a los estudiantes una oportunidad de personalizar, desarrollar y demostrar lo aprendido a través de tareas finales que permita aportar sus propias ideas. Para el posterior proceso de evaluación ha sido muy importante que los alumnos hayan usado lo aprendido para así poder valorar esa práctica comunicativa y comprobar si han adquirido la competencia gramatical en grado suficiente para un correcto uso de la lengua desde el punto de vista gramatical.

5.2. Pruebas

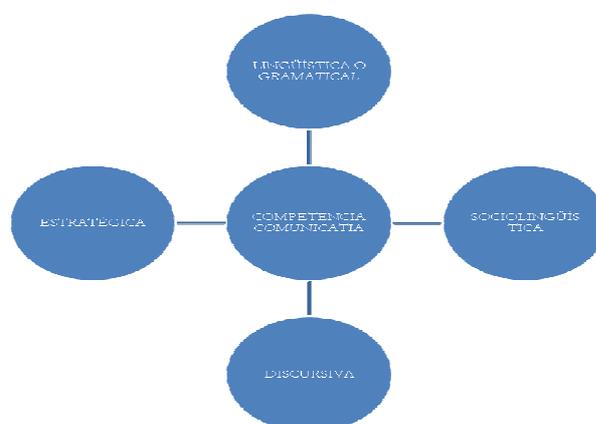
Atendiendo a las argumentaciones de Miriam Álvarez (1996, p. 10) en relación al discurso:

Redactar no sólo es un acto de creación individual, es un acto comunicativo, donde se exige al autor un conocimiento previo y claro de lo que quiere transmitirse, en beneficio del que ha de leerlo.

Partimos de una consideración fundamental: todo discurso supone la intervención de varios elementos de muy distinta naturaleza: emisor, mensaje, receptor, código, contexto, cuya interacción desemboca y hace posible la comunicación.

Por ello, no sólo interesa el texto-mensaje tal y como ha sido creado, sino que aludimos, cuando sea conveniente, a los procesos de producción y de recepción de los textos, esto es, se tendrá en cuenta en su totalidad el fenómeno de la comunicación.

Y atendiendo al siguiente esquema, que explica que en cualquier situación, un hablante competente utiliza sus competencias comunicativas y, además, pone en juego otras competencias:



He preferido trabajar, a través de tipos de textos narrativos y descriptivos, tres clases de palabras que considero importantes para que el alumno pueda alcanzar un correcto uso de la lengua desde el punto de vista gramatical: el verbo, el adjetivo y la conjunción. Miriam Álvarez (1996, p. 11) considera que:

A través de la narración y la descripción, el autor pone en juego todas las posibilidades de la lengua para crear nuevas dimensiones significativas y activar un sinnúmero de asociaciones inexploradas, todo ello guiado por una intención estética. En general, puede afirmarse que no existe una modalidad aislada, sino que participa con otra en un mismo texto. No se concibe la narración sin elementos descriptivos.

He elegido un tipo de texto narrativo con elementos de texto descriptivo porque son ambos tipos de texto los que utilizan en abundancia las clases de palabras objeto de aplicación y análisis. Así lo explica Miriam Álvarez (1996, pp. 34 y 47):

Las formas verbales: en la narración se cuentan los hechos ocurridos a lo largo del tiempo, de tal modo que al encadenarse unos con otros adquieren un nuevo significado. Como se trata de mostrar acciones, de comunicar hechos sucedidos, es normal que predomine el empleo de verbos sobre cualquier otro tipo de palabras. Y, como, además, se trata de yuxtaponer o subordinar diferentes períodos temporales, es lógico también que haya que poner especial atención en la utilización de las formas verbales, ya que de ello dependerá el que se logre o no la perspectiva en la narración.

El adjetivo: en los textos descriptivos suelen predominar los nombres, sustantivos y adjetivos, puesto que la referencia a objetos es superior a la de las acciones. Los sustantivos abundan en las descripciones porque dan nombre a los objetos de la realidad, porque clasifican estados y seres a los que, de otro modo, no se les podría precisar. Pero más importante que el sustantivo es el adjetivo en la descripción. La aparición del adjetivo puede completar la información que el sustantivo nos ofrece, puede matizar el sentido y dotar de una expresividad mayor al sintagma. El manejo correcto de la adjetivación exige un gran dominio de la lengua.

Defino las tres clases de palabras que he trabajado con los alumnos según la edición *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (pp. 235, 427 y 603)²:

El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportándole muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades [...] El tiempo verbal es la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla [...] Las conjunciones constituyen una clase de palabras invariables y generalmente átonas que relacionan entre sí vocablos, grupos sintácticos u oraciones, unas veces equiparándolos y otras jerarquizándolos y haciéndolos depender unos de otros.

Las actividades para valorar el nivel de competencia gramatical que tiene un grupo de alumnos de 5º curso de Educación Primaria están orientadas a la práctica y conocimiento de las clases de palabras anteriormente expuestas y que, a continuación, detallo junto con su relevancia dentro de la gramática general:

- El **verbo**: debe su importancia dentro de la oración a que es la clase de palabra que designa, primaria y básicamente, la expresión de tiempo.
- El **adjetivo**: una vez que hemos trabajado los aspectos relacionados con la derivación y composición de palabras, su correcto uso denota claramente un alto nivel de dominio de la lengua.
- La **conjunción**: reescribir el texto narrativo presentado al comienzo de la actividad requiere una buena reestructuración y reelaboración; la conjunción es una clase de palabra que desempeña una función clave en la unión de varias estructuras oracionales.

La secuenciación de las actividades atiende a la metodología explicada previamente; la “presentación” corresponde al texto; la “práctica”, a los tres primeros ejercicios y la “producción”, al último ejercicio. Expongo un esquema a modo explicativo del proceso de intervención llevado a cabo:

PROCESOS COGNITIVOS	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	NIVEL DE EP	EDAD
------------------------	-----------	-----------	----------------	------

² Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Espasa, Madrid, 2010.

Conexión	Comprensión Acceso e Identificación	Lectura y presentación del texto Identificación de todas las formas verbales	5°	11 años
Reproducción	Análisis y Valoración Aplicación	Valoración y clasificación de las formas verbales atendiendo a su tiempo Composición y derivación de adjetivos	5°	11 años
Reflexión	Síntesis y Creación	Reelaboración y reescritura de la fábula	5°	11 años

El procedimiento que he seguido en el aula es el siguiente:

1. En primer lugar he llevado a cabo la presentación de la actividad que ha comenzado con la lectura en voz alta del texto narrativo propuesto; posteriormente, he explicado en qué consiste una narración, así como los principales elementos que intervienen en ella, añadiendo, además, las particularidades del texto literario presentado, puesto que, al tratarse de una fábula, he pretendido llevar la realidad al aula, y así de esta forma, contextualizar la actividad. Una vez leída la narración en voz alta con los alumnos, y haberles explicado a su vez el fragmento descriptivo que encontramos en la misma, he procedido a activar sus conocimientos previos en relación a las clases de palabras y enumerar en la pizarra las respuestas. Finalmente, requiero que continúen con la fase práctica.
2. La primera actividad de la fase práctica persigue que los alumnos identifiquen todas las formas verbales que encuentren en el texto; para ello se les pide que subrayen en el texto todos los verbos que identifiquen. Se trata de una actividad de inicio de la fase práctica, la menos compleja de todas.
3. La segunda actividad consiste en una actividad de valoración y clasificación de las formas verbales atendiendo a los tiempos verbales. Los alumnos debían

clasificar todos y cada uno de ellos según la expresión de tiempo básico: presente, pasado o futuro. La dificultad aumenta según avanzamos en la fase.

4. En la tercera actividad he trabajado con el adjetivo; requiere un buen dominio de la lengua por parte de los alumno/as, puesto que se trata de un proceso de composición y derivación de palabras al exigirles a los alumnos reescribir el adjetivo en su grado comparativo de superioridad y superlativo. Todo ello con adjetivos que hayan aparecido en el texto. Al finalizar toda esta segunda fase hice un recordatorio de las clases de palabras, explicando y recordando la importancia de la conjunción como enlace entre varias oraciones que conforman un texto.
5. La fase de producción presenta una única actividad donde los alumnos han tenido que producir y crear con sus propias palabras la moraleja de la fábula.

5.3. Materiales y recursos

En cuanto a los materiales y recursos utilizados, valoro especialmente la organización del aula en forma de U, organización que considero muy satisfactoria, puesto que siempre se ha pretendido favorecer la comunicación entre maestro y alumnos y entre alumno y alumno. Los recursos utilizados han sido los ordinarios que encontramos habitualmente en las aulas (pizarra clásica, pantallas, bibliotecas de aula...). Tengo que destacar la existencia de los proyectores fijos en las aulas, ya que son un complemento perfecto para la presentación de las actividades. Destaco la motivación del alumnado, especialmente en el tercer ciclo de Educación Primaria.

5.4. Análisis de los resultados

La evaluación es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite al maestro y a los alumnos analizar los errores y las dificultades encontradas en las diferentes actividades propuestas. Insisto, especialmente y en consonancia con lo expuesto previamente, en la necesidad de llevar a cabo lo que he llamado anteriormente “reflexión metalingüística”. Este punto marcará la diferencia en

el proceso de superación de las dificultades encontradas en la enseñanza de la gramática. Volveré a ello en la conclusión final.

Dentro de este proceso de evaluación, cabe analizar punto por punto los resultados obtenidos a partir de las actividades previamente descritas. He aquí el análisis de los resultados

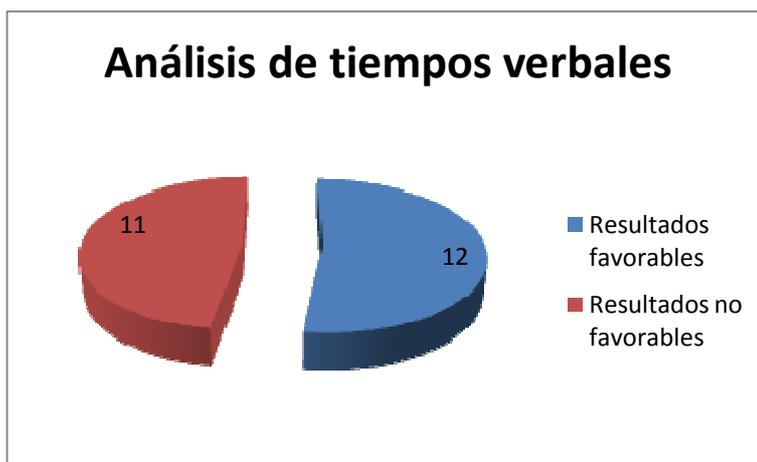


Figura 1. Resultados obtenidos en la actividad 1

La gráfica corresponde a la representación objetiva de los resultados obtenidos en la primera actividad propuesta, cuyo objetivo final es el análisis de las formas verbales que aparecen en el texto narrativo. Se concluye que de los 23 alumnos a los que se les ha realizado las pruebas, 12 de ellos han obtenido resultados favorables frente a los 11 alumnos que no han obtenido resultados óptimos.

Los errores más comunes de esta actividad han sido los siguientes:

- Considerar como forma verbal: *llegada, frescura*.
- No reconocer como formas verbales los verbos en modo imperativo: *trabaja, guarda*.
- No reconocer como formas verbales las formas de infinitivo: *llegar, bailar*.
- No reconocer las formas verbales conjugadas del verbo *ser*: *era, fue*.
- No reconocer las formas verbales de gerundio: *pidiéndole*.
- No reconocer la forma verbal del verbo *dar*: *doy*.
- No reconocer la forma verbal del verbo *decir*: *dijo*.
- No reconocer como verbos las formas *ufanó* y *retozó*.

- Destaco también que algunos alumno/as solo han reconocido las formas verbales con raíces de infinitivo y conjugación similares, como es el caso de los verbos: *cantó, descansó, encontró, pagaré, preguntó, respondió*.

A continuación enumero todas aquellas formas que los alumnos han reconocido como formas verbales:

Dijo, doy, gusta, llegar, pidiéndole, generosa, ponte, llorar, bailar, trabaja, guarda, ponte, prestara, dedicado, llegada, es, cantaba, despreocupada, cosecha, menor, pasar, fue, respondió, canto, encuentro, cantabas, pases, cantó, retozó, ufanó, descansó, cantaba, hacías.

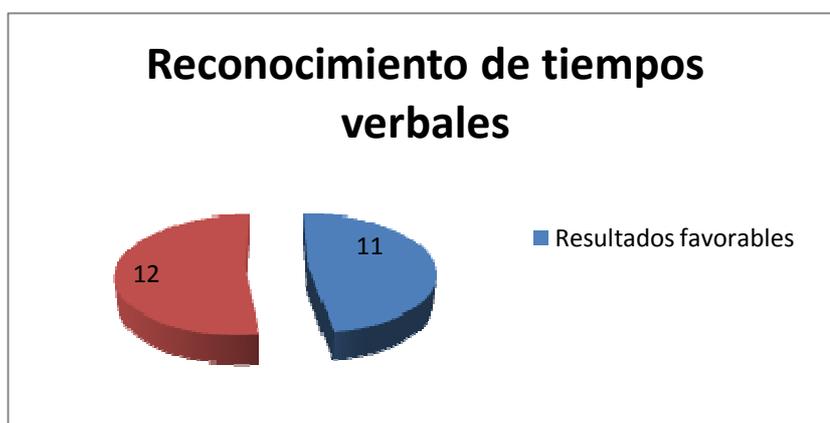


Figura 2. Resultados obtenidos en la actividad 2

Sin embargo, no han sido tan satisfactorios los resultados de las actividades de la fase más práctica, y que de alguna forma representa un conocimiento más sistemático de la gramática, y así lo muestra la gráfica anterior donde el semicírculo azul, ligeramente más pequeño que el semicírculo rojo, representa a los alumnos que han obtenido resultados favorables en esta actividad. En cifras, lo reflejaríamos en 11 alumnos con resultados aptos y 12 alumnos habrían obtenido resultados no favorables para el desarrollo de la competencia gramatical.

Los errores más comunes en la segunda actividad han sido los siguientes:

- Reconocer como forma verbal de presente: *dijo, generoso, cantaba, cosecha*.
- Incluir y clasificar las formas no personales de los verbos en tiempo de presente: *llorar, bailar, llegar, pidiéndole, dedicado, llegada, despreocupada*.
- Reconocer como forma verbal de pasado: *prestara, guarda, pases*.

- Incluir y clasificar las formas no personales de los verbos en tiempo de pasado: *llegada, pidiéndole, llorar*.
- Reconocer como forma verbal de futuro: *próxima, pases, trabaja, prestara, fue, hacías, cantabas*.
- Incluir y clasificar las formas no personales de los verbos en tiempo de futuro: *llorar, llegada, guarda, llegar, encontrar*.
- Los errores menos comunes de esta actividad han sido los siguientes: identificar como formas verbales de tiempo de presente: *menor, frescura, respondió, retozó, descansó, ufanó, bailar, cantó, encontró*; identificar como formas verbales de pasado (*libremente, durante*); identificar como formas verbales de futuro (*próxima, pases, trabaja, prestara, fue, hacías, cantabas*).

Desde el punto de vista general, las clasificaciones de las formas verbales que han realizado los alumnos con los ejemplos correspondientes son las siguientes:

- Formas verbales de presente: *dijo, doy, gusta, llegar, pidiéndole, generosa, ponte, llorar, bailar, trabaja, guarda, prestara, dedicado, llegada, es, cantaba, despreocupada, cosecha, menor, frescura, fue, respondió, cantabas, pases, descanso, encuentro, hacías*.
- Formas verbales de pasado: *cantó, pidiéndole, retozó, preguntó, descansó, hacías, ufanó, cantaba, respondió, encontró, cantabas, fue, prestara, dijo, preguntó, respondió, llegada, guarda, pregunto, cantaba, pases, libremente, llorar, llegado, durante*.
- Formas verbales de futuro: *pagaré, llorar, llegada, guarda, próxima, pases, trabaja, prestara, pagaré, presentara, fue, presentará, hacías, cantabas, llegar, encontrar*.

Y ha sido, precisamente, en esta fase práctica y a medida que se incrementaba la dificultad de las actividades, donde se ha reflejado un aumento de los errores proporcional al nivel de dificultad del ejercicio con el que se pretendía trabajar la composición y derivación de los adjetivos. Tan solo 8 alumnos han demostrado superar la competencia gramatical requerida en esta actividad, mientras que 17 alumnos no la han superado.

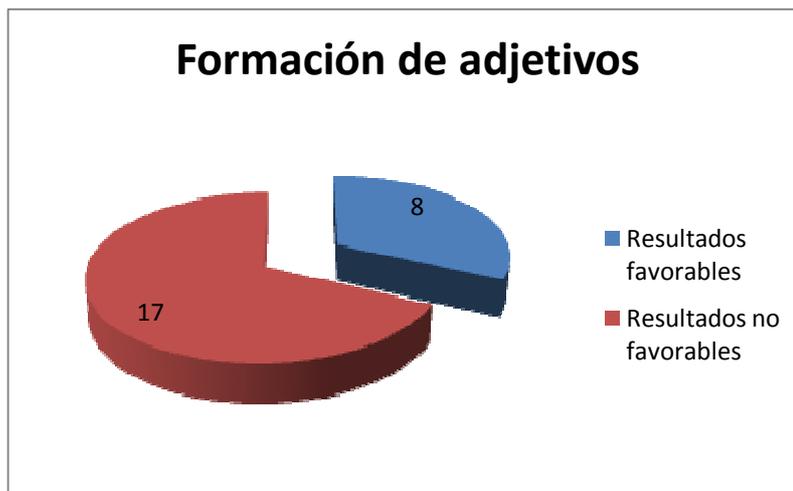


Figura 3. Resultados obtenidos en la actividad 3

Los errores más comunes en la tercera actividad han sido los siguientes:

- Formar los adjetivos en su grado comparativo de superioridad de la siguiente forma: *muy generosa, muy cálida, muy bello, muy despreocupada, menos cálido, igual de bello, generósima que, cálido que, bello que, despreocupada que.*
- Crear los adjetivos en el grado superlativo de la siguiente forma: *supermegageneroso, mega cálido, hiperbello, megabello.*
- Los errores menos comunes han sido los siguientes: no hacer modificación alguna (*generoso, cálido, bello, despreocupado*); formar el comparativo de inferioridad y no el de superioridad (*menos generoso que, menos cálido que, menos bello que, menos despreocupado que*).

He aquí todas las respuestas dadas por los alumnos en esta actividad:

- Grado comparativo de superioridad del adjetivo “generosa”: *más generosa que, muy generosa, más generosa, generosa, menos generosa que, generosima que, generosa que, generosa, retozó, generoso.*
- Grado comparativo de superioridad del adjetivo “cálido”: *más cálido que, muy cálido, menos cálido, cálido, cálido que, descanso, cálida.*

- Grado comparativo de superioridad del adjetivo “bello”: *más bello que, muy bello, igual de bello, bello, menos bello que, bello que, ufanó, bellísimo, belli.*
- Grado comparativo de superioridad del adjetivo “despreocupada”: *más despreocupada que, muy despreocupada, menos despreocupada, más despreocupada, despreocupada, menos despreocupada que, despreocupada que, preocupada.*
- Grado superlativo del adjetivo “generosa”: *la más generosa, generosísima, supermegagenerosa, muy generosa, generosísima, super generosa, la más generosa, más generosa que, generosa, libremente, generosos, más generosa, generosidad.*
- Grado superlativo del adjetivo “cálido”: *el más cálido, supercálido, megacálido, calidísimo, supercálida, cálida, muy cálido, el más cálido, más cálido que, calidosísimo, calido, despreocupado, cálidos, más cálido, calidad.*
- Grado superlativo del adjetivo “bello”: *el más bello, bellosísima, hiper bello, superbello, bellísimo, super bello, megabello, bello, muy bello, la más bella, el más bello, más bello que, bellísimo, bellosísimo, bella, bellísimos, más bello, belleza.*
- Grado superlativo del adjetivo “despreocupada”: *la más despreocupada, despreocupadísima, superdespreocupada, muy despreocupada, más despreocupado que, despreocupadísima, más despreocupada, despreocupadas.*



Figura 4. Resultados obtenidos en la actividad 4

Con esta actividad se pretendía trabajar la conjunción, en particular, y el correcto uso de la lengua, en general, puesto que se requería que los alumnos supieran reescribir y elaborar con sus palabras la moraleja de la fábula. Las gráficas de las figuras 4 y 5 muestran el rotundo éxito de la actividad final de la fase de producción; revelan que 16 alumnos se expresan favorablemente y de acuerdo con la competencia gramatical requerida para su nivel; sin embargo, existen 7 alumnos que no han superado la prueba. Y es aquí donde tenemos que mirar a la hora de proponer soluciones adecuadas y reales para una mejora del desarrollo de la competencia gramatical.

Ejemplos favorables de la actividad:

- *Que no te pases todo tu tiempo trabajando porque si no vas a dejar todo lo que necesitas a un lado y entonces cuando llegue el momento de utilizarlo no lo tienes.*
- *Que nunca hay que dejar las cosas sin hacer.*
- *Que no debes pasarte el tiempo bailando o disfrutando, porque ya llegará ese momento, primero trabaja.*
- *No te pases el tiempo sin hacer nada. Trabaja y guarda para los momentos de escasez.*
- *La moraleja es que no hay que pasar el tiempo libre a placer, que hay que trabajar y guardar la cosecha.*

- *No gastes tu tiempo no haciendo nada, sino que trabaja y cultiva para tiempos de escasez.*
- *Primero tienes que hacer las tareas y cuando acabes haz lo que quieras.*
- *La moraleja es que no hay que pasar el tiempo libre a placer, hay que guardar y trabajar la cosecha.*
- *Nunca dejes el trabajo, haz primero el trabajo y luego lo que tú quieras.*
- *Que no hay que dedicar el tiempo al placer, solo hay que dedicarlo al trabajo y guardar la cosecha.*
- *Que no te dediques a complacerte sino a trabajar y guardar la comida para cuando no quede nada.*
- *Que hay que trabajar para conseguir las cosas.*

Ejemplos de síntesis no coherentes o adecuadas al nivel requerido:

- *Que si tu disfrutas y luego no dejas sobras no podras volver a disfrutar.*
- *Son textos literarios.*
- *Que debería haber guardado su comida en vez de hacer lo que hizo.*
- *Que no tengas tiempo solo para ti que tienes que trabajar.*
- *Que hay que trabajar.*



Figura 5. Resultados obtenidos por actividad

Los mejores resultados han sido para las actividades de comprensión, de síntesis y de creación (actividades 1 y 4, respectivamente). No han sido tan favorables, sin embargo, las actividades de composición y derivación de adjetivos. La media general de todo el proceso de intervención ha sido satisfactoria; puedo decir que el grupo donde he realizado las pruebas objeto de valoración presenta un porcentaje medio en relación a la adquisición y desarrollo adecuado de la competencia gramatical, en primer término, y por tanto, un correcto uso de la lengua desde el punto de vista gramatical.

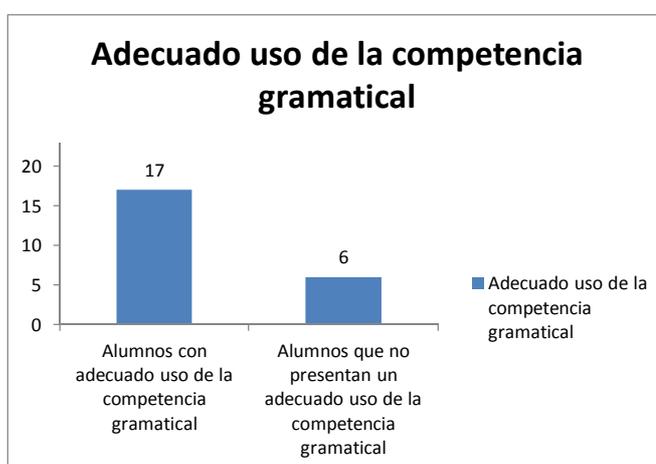


Figura 6. Número de alumnos que presentan un adecuado uso de la competencia gramatical

Es especialmente destacable, que a pesar de la mayoría de resultados óptimos y favorables ningún alumno/a ha completado las actividades propuestas de forma completamente precisa y correcta, por lo que es evidente la necesidad de dar soluciones a esta situación que describe la realidad de nuestras aulas.

Las respuestas correctas y precisas de las actividades hubieran sido las siguientes:

Respuestas de la primera actividad (distinción de las formas verbales del texto): *cantó, retozó, descansó, ufanó, llegar, encontró, fue, llorar, pidiéndole, prestara, pagaré, dijo, doy, es, preguntó, hacías, era, cantaba, respondió, cantabas, gusta, ponte, bailar, pases, dedicado, trabaja, guarda, despreocupada.*

Respuestas de la segunda actividad (clasificación de las formas verbales según su tiempo verbal):

- Formas de presente: *prestara, doy, es, gusta, ponte, pases, trabaja, guarda.*
- Formas de pasado: *cantó, retozó, descansó, ufanó, encontró, dijo, preguntó, hacías, era, cantaba, respondió, cantabas.*
- Formas de futuro: *pagaré.*

Respuestas de la tercera actividad (formación de adjetivos en su grado comparativo de superioridad y superlativo):

- Generosa: *más generosa que* (comparativo de superioridad), *generosísima, muy generosa, la más generosa* (superlativo).
- Cálido: *más cálido que* (comparativo de superioridad), *calidísimo, muy cálido, el más cálido* (superlativo).
- Bello: *más bello que* (comparativo de superioridad), *bellísimo, muy bello, más bello que* (superlativo).
- Despreocupada: *más despreocupada que* (comparativo de superioridad), *despreocupadísima, muy despreocupada, la más despreocupada* (superlativo).

La respuesta de la última actividad requiere la explicación de la moraleja de la fábula, por lo tanto, se trata de una actividad libre pero que exige la comprensión global y precisa del texto.

CONCLUSIÓN

La realización de este trabajo me ha permitido profundizar en el estudio de la metodología de la gramática en Primaria, todo ello a través de la lectura de documentación ya existente sobre el tema e investigaciones ya previamente realizadas relacionadas con el enfoque que yo he dado al Trabajo Final de Grado, con este enfoque he intentado dar respuesta a las preguntas que me han ido surgiendo durante mis estudios de Grado y que he planteado al comienzo del presente trabajo. Las respuestas a estas preguntas las he encontrado gracias a la fase de intervención y observación en el aula, donde he comprobado “in situ” las dificultades existentes para llegar a alcanzar un pleno dominio de la gramática de la lengua en el nivel de estudio requerido (en nuestro caso, el nivel de 5º de Primaria), y ha sido a partir de aquí y pudiendo dar respuesta a todas mis preguntas cuando he elaborado un “Manual de Buenas Prácticas” como herramienta de trabajo tanto para el profesor como para el alumno para ayudarnos a conseguir el pleno dominio de la Gramática de la lengua, y este es el resultado final y el objetivo final que me planteé al comienzo del mismo. El “Manual de Buenas Prácticas” surge como solución para superar las dificultades que presentan un grupo de alumnos en 5º de Educación Primaria en su proceso de aprendizaje y adquisición de un adecuado uso de la lengua escrita y de asimilación de los contenidos gramaticales requeridos para su nivel.

El “Manual de Buenas Prácticas” contiene una serie de medidas para que nuestros alumnos logren un correcto dominio de la gramática, y de esta forma, puedan comunicarse de una forma coherente, adecuada, y sobretodo, con precisa corrección gramatical. Es una herramienta de intervención en el aula, fruto de un análisis de las dificultades encontradas en la adquisición de los contenidos gramaticales y de la detección de las carencias más relevantes que impiden que el alumno consiga crear textos correctos, coherentes y adecuados a su etapa educativa, con dominio de los recursos gramaticales que así lo permitan.

¿Cómo surge? Surge ante la necesidad de encontrar el mejor enfoque metodológico de la enseñanza de la gramática, surge después del análisis y la descripción rigurosa de las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de las competencias requeridas para un buen dominio de

los contenidos gramaticales, surge ante la necesidad de aportar un enfoque metodológico adecuado al concepto de gramática actual que permita a su vez, el conocimiento de los contenidos gramaticales y surge también para evaluar las dificultades y como elemento de ayuda para superar las mismas.

Manual de Buenas Prácticas para el Maestro/a

- Utilización de una rúbrica que consistirá en un modelo simplificado que garantice el éxito en la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática, así como la objetividad de los resultados para la posterior reflexión de los mismos.

CATEGORIA	4	3	2	1
Identifica los Detalles	El estudiante recuerda varios detalles para cada punto importante sin referirse al artículo	El estudiante recuerda detalles para cada punto importante, pero necesita referirse al artículo ocasionalmente	El estudiante puede localizar la mayoría de los detalles cuándo mira el artículo	El estudiante no puede localizar detalles con precisión
Identifica la Información Importante	El estudiante clasifica correctamente las formas verbales según su tiempo verbal	El estudiante clasifica con precisión gran parte de las formas verbales según su tiempo verbal	El estudiante clasifica correctamente las formas verbales según su tiempo verbal pero no realiza la clasificación completa	El estudiante reconoce alguna forma verbal de forma correcta
Relaciona las Gráficas al Texto	Escribe y forma la composición de los adjetivos que aparecen en las tablas de forma correcta y precisa	Escribe y forma la composición de la mayor parte de los adjetivos que aparecen en las tablas de forma correcta y precisa	Escribe y forma la composición de parte de los adjetivos que aparecen en las tablas de forma correcta y precisa.	Tan sólo forma adecuadamente la forma de comparativo y superlativo de algún adjetivo.
Resumen	El estudiante describe claramente de qué trata el texto.	El estudiante utiliza oraciones sencillas para describir con precisión de qué trata el texto.	El estudiante resume la mayor parte del artículo con precisión, pero hay algo de incomprensión.	El estudiante encuentra una gran dificultad al resumir el texto.

- Integración de la enseñanza de la gramática en textos que sean cercanos a la realidad del alumnado, a su día a día, pero que esta integración no suponga el olvido de la enseñanza de los aspectos gramaticales en profundidad, todo

lo contrario, que suponga la decodificación de los mismos para trabajarlos en profundidad.

- Programación de un proceso sistemático de enseñanza a partir del modelo de éxito planteado en base a lo trabajado en el presente Trabajo Final de Grado, este modelo de éxito incentivará y estimulará el proceso de reflexión metalingüística en el alumnado de 5º de Primaria, nivel en el cual los alumno/as ya empiezan a valorar y consolidar las hipótesis verdaderas y a clasificar las verdaderas de las falsas.
- Fomentar el trabajo cooperativo después del trabajo individual, dinamizar las actividades para que los alumno/as puedan compartir sus experiencias, sus dificultades y sus éxitos y de esta forma puedan ir consolidando poco a poco los modelos de éxito.
- Detenerse en el nivel inferior para pasar posteriormente al nivel superior, detenernos en profundidad en lo particular para pasar al nivel superior, y de esta forma garantizar no sólo el éxito del nivel superior, sino también el del nivel inferior en todas sus dimensiones.
- Considerar el error y las dificultades como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar la imaginación para que los alumnos así lo consideren también: “error creativo”.
- Establecer a los alumno/as metas claras y factibles de ser alcanzadas.
- Diseño de proyectos de éxito.

Manual de Buenas Prácticas para el Alumno/a

- Comparto el uso de mi agenda diaria con mi maestro y mi familia, y anoto mis éxitos y mis dificultades en mi proceso de aprendizaje de la gramática de la lengua.
- Participo en todas las actividades que plantea el maestro/a tanto a nivel individual como con mis compañeros y comparto con ellos mi experiencia.
- Valoro positivamente tanto mis éxitos como mis fracasos cuando aprendo los adjetivos, las conjunciones y me expreso con claridad.
- Aplico todo lo aprendido de gramática para expresarme con corrección y claridad en todos los ámbitos de mi vida.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Álvarez, M. (1996). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Balló, T. (1977). La gramática en la E.G.B. *Cauce*, 0, 57-63.
- Caballero, D. (1991). Gramática, gramáticas y gramáticos. Algunas reflexiones teóricas sobre una experiencia docente. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1991, 33-43.
- Casas i Deseures, Mariona (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, 10, 65-83.
- Casanova, M.A (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: Editorial La Muralla.
- De Salvador Mata, F. Fundamentos científicos de la Enseñanza de la Gramática.
http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20370/fundamentos_cientificos.pdf
 (Consulta: 21 de marzo de 2015)
- Díaz Blanca, Lourdes (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura. *Legenda*, 17, 12-46.
- Espinal, O. (2002). Algunas consideraciones sobre la gramática y sus implicaciones para la enseñanza aprendizaje de la producción escrita. *Ciencia y Sociedad*, XXVII, 4, 578-590.
- Fontich, X. (2014), La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate, *Textos*, 67, 7-15.
- Galera Noguera, F y López Molina, J. (2000). Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 16,143-153.
- Jiménez Fernández, R. (1997-98). Sobre el uso de las oraciones circunstanciales en niños de 11 a 13 años. *Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 813-844.

- Langford, P. (1989). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Lomas García, C. (2001). *La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación*. Madrid: MEC.
- Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 59-92.
- Mantecón Ramírez, B. y Zaragoza Canales, F (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 31, 75-89.
- Marín, M. (2007). Enseñar a escribir y enseñar gramática. *Quehacer Educativo*, 54, 66-70.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76
- Medina Morales, P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomazein*, 7, 183-212.
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Millán Garrido, M.^a del R. (1988). Consideraciones sobre la adquisición del adjetivo y su semántica. *Cauc*, 11, 269-285.
- Pastora Herrero, J.F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla
- Ríos, F., Giménez, N., Resiale, Adán (2012). Una mirada integradora: lectura, escritura y gramática. *Actas Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*, Salamanca, 5-7 de septiembre de 2012, 1-8. [Versión electrónica].
- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. L'Hospitalet de Llobregat: textos del bronce.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf> (consulta 14 de abril de 2015)

- Rodríguez Gonzalo, C. (2011), La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática, *Textos*, 58, 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, C., Vivas Catalá, Aguas., Madalena J.I., Cuenca M., García Vidal, P., Zayas, F., Iglesias A. (2010). *La Lengua Escrita y los Proyectos de Trabajo, propuestas para el aula*. Valencia: Periféric.
- Reyzábal, M.V. (1994). *Lengua Castellana y Literatura. Programación en Educación Primaria*. Editorial Escuela Española.
- Sánchez, S., Barrueco, A., Navarro, M.^a J., Rueda, M., Suárez, A. (1993). *Manual del profesor de Educación Primaria*. Editorial Escuela Española.
- Usó Vicedo, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo*, 10, 49-64.
- Vicens, X. F. (2011). La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6(3), 1-1.
- Vicens, X.F. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigacao As Práticas I (2)*, 38-57.

LISTAS DE REFERENCIAS LEGALES

Memoria de plan de estudios del título de maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, del 23 de marzo de 2010.

Real Decreto 54/2014, del 10 de julio de 2014 por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, publicado en el *DOCM*, n.º 132, 11 de julio de 2014.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, publicado en el *BOE*, n.º 295 de 10 de diciembre de 2013.

APÉNDICES

1.1 Actividades que realizan los alumnos

1.1.1 Texto entregado a los alumnos para su análisis

1.1.2 Actividades que realizan los alumnos

1.1.3 Soluciones de las actividades

1.2 Manual de buenas prácticas

1.2.1 Manual de buenas prácticas para el maestro/a

1.2.2 Manual de buenas prácticas para el alumno/a

1.1 Actividades que realizan los alumnos

1.1.1. Texto entregado a los alumnos

LA CIGARRA Y LA HORMIGA (JEAN DE LA FONTAINE)

Cantó la cigarra durante todo el verano, retozó y descansó, y se ufanó de su arte, y al llegar el invierno se encontró sin nada: ni una mosca, ni un gusano. Fue entonces a llorar su hambre a la hormiga vecina, pidiéndole que le prestara de su grano hasta la llegada de la próxima estación.

-Te pagaré la deuda con sus intereses; -- le dijo --antes de la cosecha, te doy mi palabra.

Mas la hormiga no es nada generosa, y este es su menor defecto. Y le preguntó a la cigarra:

-¿Qué hacías tú cuando el tiempo era cálido y bello?

-Cantaba noche y día libremente -- respondió la despreocupada cigarra.

-¿Conque cantabas? ¡Me gusta tu frescura! Pues entonces ponte ahora a bailar, amiga mía.

“No pases tu tiempo dedicado sólo al placer. Trabaja, y guarda de tu cosecha para los momentos de escasez”.

1.1.2. Actividades que realizan los alumnos

ACTIVIDADES

1. SUBRAYA EN EL TEXTO TODAS LAS FORMAS VERBALES QUE ENCUENTRES.
2. CLASIFICA TODAS LAS FORMAS VERBALES QUE HAYAS ENCONTRADO EN EL TEXTO SEGÚN SU TIEMPO VERBAL

PRESENTE	PASADO	FUTURO

3. ESCRIBE LOS SIGUIENTES ADJETIVOS QUE APARECEN EN EL TEXTO EN SU GRADO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD Y SUPERLATIVO

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
GENEROSA		
CÁLIDO		
BELLO		
DESPREOCUPADA		

4. EXPLICA CON TUS PALABRAS LA MORALEJA DE LA FÁBULA

1.1.3. Soluciones

ACTIVIDADES

1. SUBRAYA EN EL TEXTO TODAS LAS FORMAS VERBALES QUE ENCUENTRES.

Cantó, retozó, descansó, ufanó, llegar, encontró, fue, llorar, pidiéndole, prestara, pagaré, dijo, doy, es, es, preguntó, hacías, era, cantaba, respondió, cantabas, gusta, ponte, bailar, pases, dedicado, trabaja, guarda, despreocupada. (29 formas verbales – formas personales y no personales del verbo-)

2. CLASIFICA TODAS LAS FORMAS VERBALES QUE HAYAS ENCONTRADO EN EL TEXTO SEGÚN SU TIEMPO VERBAL

PRESENTE	PASADO	FUTURO
<i>Prestara, doy, es, es, gusta, ponte, pases, trabaja, guarda</i>	<i>Cantó, retozó, descansó, ufanó, encontró, dijo, preguntó, hacías, era, cantaba, respondió, cantabas</i>	<i>Pagaré</i>

(22 formas verbales)

3. ESCRIBE LOS SIGUIENTES ADJETIVOS QUE APARECEN EN EL TEXTO EN SU GRADO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD Y SUPERLATIVO

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
GENEROSA	<i>más generosa que</i>	<i>generosísima/ muy generosa</i>
CÁLIDO	<i>más cálido que</i>	<i>calidísimo/ muy cálido</i>
BELLO	<i>más bello que</i>	<i>bellísimo/ muy bello</i>
DESPREOCUPADA	<i>más despreocupada que</i>	<i>muy despreocupada</i>

(8 formas diferentes)

4. EXPLICA CON TUS PALABRAS LA MORALEJA DE LA FÁBULA *(libre)*

1.2. Manual de buenas prácticas

1.2.1. Para el maestro/a

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS - para el maestro/a

Utilización de una rúbrica que consistirá en un modelo simplificado que garantice el éxito en la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática, así como la objetividad de los resultados para la posterior reflexión de los mismos.

Integración de la enseñanza de la gramática en textos que sean cercanos a la realidad del alumnado, a su día a día, pero que esta integración no suponga el olvido de la enseñanza de los aspectos gramaticales en profundidad, todo lo contrario, que suponga la decodificación de los mismos para trabajarlos en profundidad.

Programación de un proceso sistemático de enseñanza a partir del modelo de éxito planteado en base a lo trabajado en el presente Trabajo Final de Grado, este modelo de éxito incentivará y estimulará el proceso de

reflexión metalingüística en el alumnado de 5º de Primaria, nivel en el cual los alumnos ya empiezan a valorar y consolidar las hipótesis verdaderas y a clasificar las verdaderas de las falsas.

Fomentar el trabajo cooperativo después del trabajo individual, dinamizar las actividades para que los alumnos puedan compartir sus experiencias, sus dificultades y sus éxitos y puedan ir consolidando modelos de éxito.

Detenerse en el nivel inferior para pasar posteriormente al nivel superior, detenernos en profundidad en lo particular para pasar al nivel superior, y de esta forma garantizar no sólo el éxito del nivel superior, sino también el del nivel inferior en todas sus dimensiones.

Considerar el error y las dificultades como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar la imaginación para que los alumnos así lo consideren también: “error creativo”.

Establecer a los alumnos metas claras y factibles de ser alcanzadas.

Diseño de proyectos de éxito.

1.2.2. Para el alumno/a

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS - para el alumno/a

Comparto el uso de mi agenda diaria con mi maestro y mi familia, y anoto mis éxitos y mis dificultades en mi proceso de aprendizaje de la gramática de la lengua.

Participo en todas las actividades que plantea el maestro tanto a nivel individual como con mis compañeros/as y comparto con ellos/as mi experiencia.

Valoro positivamente tanto mis éxitos como mis fracasos cuando aprendo los adjetivos, las conjunciones y me expreso con claridad.

Aplico todo lo aprendido de gramática para expresarme con corrección y claridad en todos los ámbitos de mi vida.

