



Relaciones entre el uso y la reflexión metalingüística en una secuencia didáctica de gramática sobre temporalidad

Recepción: 13/01/2024 | Revisión: 25/02/2024 | Aceptación: 15/04/2024 | Publicación: 01/10/2024



Pilar GARCIA VIDAL

Universitat de València

pilar.garcia-vidal@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6336-3149>

Resumen: En este estudio analizamos la reflexión metalingüística realizada por un grupo de alumnos de 1.º de ESO en una secuencia didáctica de gramática con el objetivo de comprobar hasta qué punto puede incidir en el aprendizaje de las lenguas y en la mejora de la expresión escrita. En la secuencia se pretende que los alumnos reflexionen acerca del uso de los tiempos verbales y de las expresiones de tiempo para expresar la habitualidad en el pasado y en el presente, incidiendo en el contraste de las diferentes lenguas curriculares que estudian. Los conceptos gramaticales se presentan en situaciones de aprendizaje y las actividades acompañan esta reflexión, guiando la mirada hacia los fenómenos lingüísticos, ayudando a ponerles nombre y planteando su ejercitación. La metodología utilizada es cualitativa y responde a la investigación-acción. A partir del análisis de las producciones textuales elaboradas por el alumnado comprobamos hasta qué punto se consigue la sistematización de los aprendizajes y la construcción de un discurso incipiente sobre el funcionamiento de la lengua en un contexto multilingüe. Además, destacamos los obstáculos que se detectan en las producciones escritas y las diferencias más significativas entre el progreso en el uso y en la explicación teórica de la lengua.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; reflexión metalingüística; secuencias didácticas; contraste interlingüístico.

RELACIONS ENTRE L'ÚS I LA REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA EN UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE GRAMÀTICA SOBRE TEMPORALITAT

Resum: En aquest estudi analitzem la reflexió metalingüística realitzada per un grup d'alumnes de 1r d'ESO en una seqüència didàctica de gramàtica amb l'objectiu de comprovar fins a quin punt pot incidir en l'aprenentatge de les llengües i en la millora de l'expressió escrita. En la seqüència es pretén que els alumnes reflexionin sobre l'ús dels temps verbals i de les expressions de temps per expressar l'habitualitat en el passat i en el present, incidint en el contrast de les diferents llengües curriculars que estudien. Els conceptes gramaticals es presenten en situacions d'aprenentatge, i les activitats acompanyen aquesta reflexió, guiant la mirada cap als fenòmens lingüístics, ajudant a posar-los nom i plantejant la seva exercitació. La metodologia emprada és qualitativa i respon a la recerca-acció. A





partir de l'anàlisi de les produccions textuals elaborades per l'alumnat comprovem fins a quin punt s'aconsegueix la sistematització dels aprenentatges i la construcció d'un discurs incipient sobre el funcionament de la llengua en un context multilingüe. A més, destaquem els obstacles que es detecten en les produccions escrites i les diferències més significatives entre el progrés en l'ús i en l'explicació teòrica de la llengua.

Paraules clau: *ensenyament de la gramàtica; reflexió metalingüística; seqüències didàctiques; contrast interlingüístic.*

CONNECTIONS BETWEEN THE USE OF AND METALINGUISTIC REFLECTION ON TEMPORALITY IN A GRAMMAR DIDACTIC SEQUENCE

Abstract: *In this study, we examine the metalinguistic reflection undertaken by a group of first-year secondary education students during their completion of a didactic grammar sequence with the objective of determining its potential impact on language learning and enhancement of written expression. The sequence is intended for students to reflect on the use of tenses and expressions of time to convey habituation in the past and present focusing on the contrast of the different curricular languages they study. Grammatical concepts are presented within learning situations and the sequence includes activities that prompt such reflection, drawing students' attention to linguistic phenomena, and helping to name them and practicing their usage. Our research methodology is qualitative and responds to action research. The analysis of the texts written by the students indicated to what extent the systematization of learning and the construction of an incipient discourse on how language functions in a multilingual context was achieved. In addition, the analysis highlights the obstacles that were detected in these written productions, and the most significant differences between progress in language use and theoretical explanations of the language.*

Keywords: *: grammar teaching; metalinguistic reflection; didactic sequences; interlingual contrast.*

Introducción: Justificación y estado de la cuestión

La secuencia didáctica de gramática Egramint (SDGE) que se ha analizado para este trabajo se denomina "Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro". Se trata de una secuencia que ha sido creada en el proyecto "La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT, PID PID2019-105298RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación).

El proyecto Egramint investiga sobre la enseñanza de la gramática como reflexión sobre las lenguas desde planteamientos interlingüísticos. En este proyecto se plantea la introducción de cambios en relación con la enseñanza de la gramática en las aulas de primaria y secundaria. Para ello, se propone fundamentalmente elaborar situaciones de aprendizaje diseñadas como secuencias didácticas de gramática, siguiendo el modelo establecido a partir de la propuesta de Camps (2006) que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres fases: observamos, indagamos y reflexionamos. Se introducen, pues, actividades de observación de los



usos para construir saber gramatical, indagación sobre las formas lingüísticas que se usan y sistematización con ayudas para que el alumnado elabore explicaciones gramaticales (Rodríguez Gonzalo, 2022). Además, en la secuencia se incluyen actividades de contraste entre las diversas lenguas curriculares.

En este trabajo, se analiza el funcionamiento de una *secuencia didáctica de gramática Egramint* (SDGE), un prototipo de intervención didáctica desarrollado en el proyecto Egramint, para comprobar si la reflexión metalingüística que realiza el alumnado favorece el aprendizaje de la escritura y qué factores facilitan que esta reflexión suponga una mejora del proceso de aprendizaje.

1. Marco teórico

Las referencias teóricas de esta investigación están relacionadas con el modelo para aprender lengua desarrollado por diferentes tradiciones educativas, denominado Secuencia Didáctica (SD), que combina el aprendizaje del uso y la reflexión sobre la lengua (Camps, 2003; Bronckart y Schneuwly, 1991; Dolz y Schneuwly, 1997; Rodríguez-Gonzalo, 2008). A este modelo añadimos referentes de investigaciones más recientes sobre SD para aprender gramática (SDG) donde se destaca la importancia de la interacción con el docente, la evaluación formativa y la reflexión interlingüística (Camps, 2006; Ribas Seix et al., 2020; Rodríguez Gonzalo, 2021; Ruiz-Bikandi, 2008).

En el aprendizaje sobre los conceptos gramaticales hay que tener en cuenta cuáles son las estructuras gramaticales que el alumnado domina y los conocimientos sobre la lengua que construyen, tal como afirman Camps et al. (2005). Las actividades de reflexión que se introducen mediante las SDG pueden fomentar este aprendizaje. En las secuencias, el texto que ha de ser escrito justifica la reflexión sobre unos contenidos gramaticales concretos. Además, si el texto se enmarca en un contexto real, se consigue dar significatividad a las actividades del trabajo gramatical incluidas en la secuencia de escritura.

Por otro lado, la introducción de un objetivo global relaciona todas las actividades y les da sentido. Este objetivo, compartido por alumnado y profesorado, incluye una observación y análisis de usos reales y contextualizados. Además, supone la utilización de materiales de consulta (gramáticas, libros de texto, diccionarios...), la integración del discurso oral y escrito, de uso y de la reflexión sobre el uso, y la participación activa del estudiantado en su propio aprendizaje. De esta forma, la gramática se presenta como algo útil y real, por lo que los alumnos son más capaces de adecuar su producción a los destinatarios y de implicarse con los profesores para llevar a cabo su objetivo.

Como afirma Durán (2010), en las SDG se plantea una enseñanza de la gramática a partir de una secuencia de actividades que promueven la reflexión y establecen relaciones entre el uso y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas. Así se construye el conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria desde bases más sólidas que puedan revertir en la mejora de sus habilidades lingüísticas y se prioriza la reflexión metalingüística que desvela el funcionamiento de las lenguas. Para lograrlo, conviene disponer de una terminología unificada en las clases de las diferentes lenguas que se aprenden en el aula



(Ruiz-Bikandi, 2008). No obstante, no siempre es así, por lo tanto, es importante atender a lo que han aprendido los alumnos sobre las lenguas que estudian. Además, conocer sus creencias sobre lo que esperan que les puede ayudar a utilizarlas mejor es relevante, ya que puede influir en su aprendizaje (García Vidal, 2018). Por ello, si analizamos el proceso de escritura revisando las prácticas de clase y la reflexión del alumnado sobre cómo utilizan los recursos lingüísticos, podemos identificar, a partir de lo que escriben y lo que dicen sobre lo que escriben, las dificultades que tienen para redactar y los logros que consiguen. De esta manera, se puede avanzar en la investigación sobre cómo se aprenden lenguas y cómo se puede progresar en la producción escrita.

El procedimiento por el cual las SDG invitan a reflexionar a los alumnos sobre el proceso de escritura y les permiten observar y saber denominar los elementos lingüísticos que están usando es fundamental. Consiste en planificar la elaboración de un borrador, la revisión y la reescritura del texto final, de forma que el alumnado perciba los errores y reflexione sobre cómo puede mejorar lo que escribe. Además, la reflexión metalingüística hace posible que el estudiantado se fije en cuestiones gramaticales y adopte términos para denominarlas y explicarlas. Así se consigue un conocimiento más sistemático sobre cómo funciona la lengua, según afirman Ribas Seix et al. (2020).

De hecho, no se puede entender el aprendizaje gramatical sin la reflexión que implican el análisis y las actividades de acompañamiento en el aula, como las indicadas. Si se limita el aprendizaje gramatical al dominio de las normas, no se tienen en cuenta aspectos destacados que señala la didáctica de la lengua, como la reflexión sobre la variación de las diferentes lenguas, los efectos y las decisiones de los hablantes sobre los recursos que las lenguas ofrecen (Rodríguez Gonzalo, 2021).

Consideramos, asimismo, el conjunto de trabajos que proponen una enseñanza gramatical organizada mediante la reflexión sobre la lengua en un contexto de diálogo entre iguales y con ayuda del docente (Camps, 2000; Camps y Fontich, 2020). En este sentido, Ribas Seix et al. (2022) centran la atención en un análisis de la actividad metalingüística del aprendiz y en la enseñanza reflexiva de la gramática. Ello conlleva unas implicaciones didácticas: diseñar espacios en el aula para que pueda emerger la reflexión metalingüística, con la adecuada ayuda docente. Se pone en evidencia que en la producción de textos es inevitable la toma consciente de decisiones sobre la lengua en contexto.

Hay que tener en cuenta además que en las SDG se incluye la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje, puesto que proporciona información y promueve la autorregulación, permitiendo organizar la acción educativa al facilitar el acceso a detalles del proceso de trabajo (Ribas Seix, 2012). Para conseguirlo, la interacción en el aula es un requisito, ya que permite crear condiciones que faciliten la reflexión sobre la lengua y desarrollen la competencia plurilingüe y digital. En este modelo, Milián (2012) destaca dos aspectos concretos relacionados entre ellos, y ligados directamente con los procesos de aprendizaje: la conciencia de aprender, es decir, la activación de la reflexión metacognitiva por parte de los aprendices; y la colaboración entre profesorado y estudiantado, y entre los mismos estudiantes durante el proceso de realización del proyecto, de manera que se informen, negocien, reflexionen y decidan entre ellos.



En el caso de las SDGE, secuencias didácticas de gramática elaboradas en el proyecto Egramint como la que estudiamos, se propone un modelo de intervención que incluye dos actividades básicas, una de investigación y otra de aprendizaje. Como proceso de investigación, han de tener un objetivo global que dé sentido a la organización de las actividades y como proceso de aprendizaje, han de incorporar la sistematización de los aprendizajes realizados en las distintas fases de la investigación. Los objetivos son: descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, y el aprendizaje de unos contenidos gramaticales específicos.

Respecto a su implementación en el aula, las SDGE se presentan como un dispositivo de intervención semiestructurado, sujeto a la adaptación de cada docente a las características concretas de sus aulas. La organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a partir de un reto o de una pregunta inicial, que servirá de hilo conductor para las distintas actividades, articuladas en diferentes fases (observación, indagación y recapitulación). Además, destaca la importancia de la interacción en el aula para promover la reflexión gramatical.

Finalmente, se pretende que las actividades de las SDGE formen parte de una gramática pedagógica que permita observar, comparar y discutir. La curiosidad y la reflexión no solo se refieren al funcionamiento de las piezas lingüísticas separadas de su uso, sino a su función en el contexto discursivo. Por ello, se proponen textos con intenciones explícitas para poder ser reconocidos y facilitar el conocimiento compartido sobre la lengua y su uso, como señala Milián (2023).

Es evidente que cada vez más conviven diferentes lenguas y aumenta el alumnado plurilingüe. A esto se añade, como afirman Abad y Rodríguez Gonzalo (2023), que el currículo actual plantea la integración de conocimiento y normas con la reflexión sobre las variaciones de uso y de las distintas lenguas. En las SDGE, como la que se analiza en este estudio, se presenta un diseño de situaciones de aprendizaje centradas en un contenido gramatical que se relaciona con su contexto de uso y está orientado a la elaboración de una tarea global que fomente la reflexión lingüística e interlingüística. En este sentido, las SDGE pueden funcionar como guías de buenas prácticas para construir situaciones didácticas de acuerdo con su entorno, tal como demanda también el profesorado en Latinoamérica que requiere algo más que el libro de texto como recurso para la enseñanza de la lengua, según señalan Gracida et al. (2024) en un estudio sobre la influencia de los enfoques comunicativos en la enseñanza del lenguaje que se dan actualmente en estos países.

2. Objetivos y preguntas de investigación

A través de esta investigación nos proponemos conocer si la reflexión gramatical y el meta-lenguaje utilizado durante la SDGE han supuesto una ayuda para que el alumnado aprenda a escribir. Por ello, nos planteamos los siguientes objetivos y preguntas:

- Detectar cómo se refleja el conocimiento explícito en el uso a través de las producciones textuales de la SDG.
 - ¿Los textos elaborados por el alumnado han servido para favorecer la integración de los contenidos presentados? ¿Qué dificultades se han observado?



- ¿El alumnado que domina el metalenguaje es el que mejor sistematiza y usa los conocimientos gramaticales?
- Describir el metalenguaje que utiliza el alumnado como evidencia de su capacidad metalingüística.
 - ¿La comprensión de cómo funciona la lengua va unida a un uso preciso del metalenguaje?
 - ¿Cuál es el nivel de abstracción? ¿Qué relación presenta con el uso?
- Comprobar si el planteamiento de la SDG promueve la reflexión gramatical.
 - ¿La síntesis de los contenidos gramaticales que se estudian puede aportar una mejor comprensión de los contenidos gramaticales?
 - ¿El informe realizado facilita la reflexión y hace surgir las dificultades y la conciencia sobre los conceptos aprendidos?
 - ¿Qué se ha aprendido sobre el contraste interlingüístico?
 - ¿Se resuelven dificultades con la revisión entre iguales?
 - ¿Qué otras opciones se utilizan para escribir las tareas propuestas?

3. Metodología

El contexto en que se implementó la SDGE “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro” fue en un centro de Secundaria de la ciudad de Valencia. Los participantes fueron un grupo de 14 alumnos de 1.º de ESO, que estudian dos lenguas primeras (valenciano y castellano) y dos lenguas extranjeras (inglés y francés como optativa). La asignatura en que se incluyó la secuencia fue el Ámbito Lingüístico y Social (ALS), que integra las materias de Ciencia Sociales, Castellano y Valenciano. En la impartición del ALS es habitual la codocencia y, en este caso, aunque la secuencia completa la implementó al aula la profesora de Valenciano, también hubo algunas sesiones que fueron conducidas por la profesora de Castellano junto con la de Valenciano.

La metodología utilizada en esta investigación responde a la investigación-acción, tal como proponía Elliot (1993), e incluye un tratamiento de datos cualitativo. La investigadora está implicada en el diseño e implementación de la SDGE en todas sus fases, incluidas la recogida y el análisis de datos.

El objetivo es mejorar esta propuesta didáctica para aprender gramática a partir de los resultados obtenidos. La finalidad que se persigue es aportar resultados sobre la reflexión explícita que realiza este alumnado respecto al uso de los conceptos gramaticales estudiados en la SDGE. El análisis se realiza sobre los textos producidos en esta SDGE de escritura, diseñada por el equipo investigador del proyecto Egramint, donde se guía la reflexión sobre el uso de la lengua para mejorar la expresión y la comprensión. Se propone la escritura de textos contextualizados y con preguntas y actividades para que el alumnado extraiga sus conclusiones. En este caso, los alumnos aprenden cómo escribir una carta a su profesor de Primaria del curso anterior, donde expliquen los cambios que están viviendo en el Instituto, utilizando el presente y el imperfecto de indicativo, adverbios y expresiones de tiempo para expresar los hábitos.



En la SDGE se siguen las tres fases apuntadas anteriormente junto con las siguientes actividades:

- **Primera fase de activación de contenidos**, en que el alumnado selecciona los verbos en presente, y las expresiones de tiempo y de frecuencia que aparecen en un vídeo, donde unas deportistas de élite explican sus rutinas diarias.

- **Segunda fase de observación, ejercitación y reflexión**. Se definen los conceptos gramaticales que han aparecido y se incluyen en un documento de síntesis. Inicialmente, se comenta lo que se ha aprendido y se va explicando lo que saben sobre los verbos en infinitivo, las conjugaciones, las personas gramaticales, los lexemas y morfemas. Posteriormente, se introduce el contraste interlingüístico, los adverbios y locuciones de frecuencia. Después, escuchan una canción y completan la letra con verbos en pretérito imperfecto; además, se contrasta cómo se escribe este tiempo en las diferentes lenguas. Más adelante, se presenta la estructura oracional que se ha de seguir en la carta para contrastar los hábitos del pasado y del presente mediante conectores de contraste, verbos en pasado y en presente, y expresiones de tiempo y de frecuencia. Se practica el uso de esta estructura con un ejercicio en que han de inventar el pasado del profesorado. Finalmente, se decide entre todo el alumnado los criterios de valoración de la carta.

- **Tercera fase de síntesis, evaluación y proyección**. Se revisan los borradores de las cartas por parejas, teniendo en cuenta los criterios establecidos. Por último, cada alumno escribe un informe donde reflexiona sobre el uso que ha hecho en la carta de los conceptos gramaticales estudiados.



Fase 1 ACTIVACIÓN DE CONTENIDOS	Sesión 1 Act. 1: Identificación del tiempo en una historia audiovisual. Act. 2: Selección de expresiones de tiempo y de frecuencia. Act. 3: Anotación de palabras que indican las acciones realizadas.
Fase 2 OBSERVACIÓN, EJERCITACIÓN Y REFLEXIÓN	Sesión 1 Act. 1-2-3-4: Infinitivos, conjugaciones y tiempos verbales. Lexemas y morfemas. Act. 5: Síntesis 1. Cuadro-resumen de los conceptos trabajados. Sesión 2 Act. 1-2-3-4: Personas verbales y verbos irregulares. Comparación castellano-inglés. Conclusión 1 Act. 5-6-7: Adverbios y locuciones de frecuencia en diferentes lenguas. Conclusión 2. Act. 8: Comparación de expresiones de tiempo en diferentes lenguas. Conclusión 3. Act. 9: Expresiones para indicar el tiempo y la frecuencia en castellano y en inglés. Sesión 3 Act. 1-2-3: Usos del pretérito imperfecto. Tipos de verbos y reglas de ortografía. Act. 4-5-6: Comparación del pretérito imperfecto en valenciano y en inglés. Expresiones de tiempo y frecuencia. Act. 7: Síntesis 2 y 3. Sesión 4 Act. 1-2-3-4: Diferencias entre la institución antigua y la actual. Conectores de contraste. Act. 5: Cambios de la vida del profesor/a. Act. 6: Características de una carta dirigida al profesor de 6º de Primaria. Sesión 5 Act. 1-2: Criterios de revisión y evaluación de la carta. Planificación y escritura de la carta.
Fase 3 SÍNTESIS, EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN	Sesión 1 Act. 1: Revisión de la carta por parejas. Act. 2: Redacción de la versión definitiva. Sesión 2 Act. 1: Reflexión sobre lo aprendido.

Tabla 1. Fases, sesiones y actividades de la SDGE “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro”.

La secuencia se implementó durante 8 sesiones de 55 minutos en el último trimestre del curso 2021-22. Las actividades propuestas se realizaron en un dossier y fueron revisadas y evaluadas por dos profesoras de las dos lenguas curriculares, valenciano y castellano, que trabajaron conjuntamente las actividades al aula. En el dossier, se alternaban actividades individuales y colaborativas. Las actividades individuales escritas eran comentadas oralmente en gran grupo o con los compañeros en pequeño grupo, si bien cada alumno las resolvía en su dossier con la ayuda de las profesoras.



El corpus de datos recogidos se centra en las siguientes producciones textuales individuales que plantea la secuencia:

- el borrador, la revisión y la redacción de una carta para el maestro de Primaria, en que el alumnado explica los cambios vividos con la llegada al instituto;
- el documento de síntesis sobre los conceptos gramaticales estudiados, en que se propone en algunas de las actividades el contraste entre las diversas lenguas que estudian los alumnos;
- el informe, donde se reflexiona sobre el uso que han hecho en la carta de los contenidos lingüísticos trabajados.

Además, se plantea un trabajo colaborativo entre el alumnado que consiste en revisar los borradores de las cartas por parejas. A partir de las indicaciones que los compañeros dan en las revisiones, se redacta la carta definitiva.

Para el tratamiento de los datos se acudió al análisis del discurso y al análisis de contenido como instrumentos principales. Para fijar las categorías, se realizaron análisis parciales de los datos, que luego se contrastaron hasta establecer el sistema de categorías utilizado. Posteriormente, se numeraron, denominaron y clasificaron todos los textos producidos durante la secuencia para escribir la carta: los borradores, las revisiones y las versiones finales de las cartas, tanto de la escritura en colaboración realizada en aula, como de los textos individuales producidos. También se llevó a cabo el mismo procedimiento con los textos de carácter metalingüístico, donde los alumnos reflexionaban sobre el uso que habían hecho de los conceptos gramaticales estudiados: los informes y los documentos de síntesis.

Las categorías temáticas y discursivas se sintetizaron en tres aspectos que aparecían en los textos producidos en la SDGE y que centraban el objetivo de la investigación:

- 1. Uso del metalenguaje:** cómo se refieren los estudiantes a los conceptos gramaticales estudiados, identificación y definiciones de lexema, morfema, verbo, infinitivo, conjugaciones, persona, género y número.
- 2. Reflexión gramatical:** qué dicen los estudiantes sobre los conceptos gramaticales aprendidos y utilizados en los textos que han ido escribiendo en la secuencia, sobre el contraste interlingüístico y, finalmente, sobre cómo han elaborado la carta.
- 3. Cuestiones gramaticales:** cómo utiliza el alumnado en la carta los verbos en presente y pretérito imperfecto, los conectores, las expresiones de tiempo y de frecuencia.

Las categorías temáticas, referidas al uso del metalenguaje y a la reflexión gramatical, se localizan sobre todo en los documentos de síntesis y los informes. La categoría de carácter discursivo, referida al uso de las cuestiones gramaticales estudiadas, se observa a partir de los borradores, las revisiones y las cartas escritas por el alumnado.



4. Resultados y discusión

El análisis de los documentos de síntesis de las actividades realizadas y de los informes, donde el alumnado comenta los elementos gramaticales que ha usado, nos permite observar la sistematización de los aprendizajes, la conciencia del propio proceso y la construcción de un discurso incipiente de los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua. En los documentos de síntesis detectamos huellas del proceso de construcción del conocimiento metalingüístico a partir de los conceptos trabajados, mientras que el informe final –en el que se reflexiona sobre el trabajo realizado y sobre lo que el alumnado considera que ha aprendido durante toda la secuencia– permite analizar si han sistematizado dichos conocimientos y cómo lo han hecho. Así pues, por un lado, detectamos aspectos del análisis temático, sobre todo en los documentos de síntesis e informes; por otro lado, aspectos del discurso, destacados en los borradores, revisiones y cartas.

CATEGORÍAS	TEXTOS
Uso del metalenguaje	Construcción del conocimiento metalingüístico:
Reflexión gramatical	→ Documentos de síntesis (Sin ¹) → Informes (Inf)
Cuestiones gramaticales	Sistematización y uso: → Borradores (Bor) → Revisiones (Rev) → Cartas (Car)

Tabla 2. Categorías y textos analizados de la SDGE.

En los siguientes apartados comentaremos los resultados obtenidos a partir del análisis de las tres categorías indicadas: uso del metalenguaje, reflexión gramatical y cuestiones gramaticales.

4.1. Uso del metalenguaje

Sobre el metalenguaje utilizado, destacamos que en la revisión de la carta el alumnado se refiere a los conectores y las expresiones de tiempo. En la carta definitiva se incorporan correctamente las indicaciones dadas por el revisor, lo cual supone un dominio del metalenguaje. Sobre todo destaca la falta de variedad en los conectores utilizados, como vemos en los siguientes ejemplos extraídos de las revisiones:

“No utiliza conectores de contraste diferentes”. (Rev-VAIS112)

“Faltan algunos acentos. Se repite varias veces el mismo conector”. (Rev-VAIS113)

“Hay variedad de conectores. Está bien”. (Rev-VAIS106)

“No hay contrastes diferentes. No hay expresiones de tiempo”. (Rev-VAIS104)

En el borrador y en la carta de un alumno, que mostramos a continuación, observamos que se han tenido en cuenta las indicaciones de la revisión, y se ha cambiado en la carta la expresión de tiempo y un conector para evitar repetirlos: se sustituye la expresión de tiempo “el año pasado”, que se repite tres veces, por “el curso pasado” y “anteriormente”; también se sustituye el conector “en cambio” por “sin embargo”:

“El año pasado tenía 3 profesores en cambio ahora tengo²...” (Bor-VAIS104)

“Anteriormente tenía 3 profesores sin embargo ahora tengo ...” (Car-VAIS104)

Borrador

13/05/2022

Estimada profesora Cristina:

Como estás? Soy Celia, tu alumna de infantil.

Te mandaba esta carta para explicarte cómo voy en esta nueva etapa el instituto.

El año pasado entraba a los 9, y en cambio ahora entro a los 8, madruga más. Pero lo bueno es que salgo a los 2 y sin embargo antes salía a los 4 media.

El año pasado comía en el colegio y no obstante ahora no, está bien porque como y me voy a hacer la siesta y ya me olvido de todo.

El año pasado tenía 3 profesores y en cambio ahora tengo muchos más, y es un poco lioso pero está bien.

Un abrazo de tu alumna

Figura 1. Borrador VAIS104.

13/05/2022

Estimada profesora Cristina:

Como estás? Soy Celia, tu alumna de infantil.

Te mandaba esta carta para explicarte cómo voy en esta nueva etapa: el instituto.

El año pasado entraba a los 9 al colegio, en cambio ahora entro a los 8, madruga más. Pero lo bueno es que salgo a los 2 y sin embargo antes salía a los 4 media.

El curso pasado comía en el colegio y no obstante en este curso no. Está bien porque como y me voy a hacer la siesta.

Anteriormente tenía 3 profesores sin embargo ahora tengo 1 profesor para todo, es un poco lioso pero está muy bien.

Un abrazo de tu alumna

Figura 2. Carta VAIS104.

Hemos comprobado que el 50% de los revisores sugieren cambios relacionados con los conectores, los verbos y las expresiones de tiempo:

“Se repite varias veces el mismo conector”. (Rev-VAIS104).

“Tiene que mejorar la letra, la ortografía, faltan verbos en imperfecto, no hay contrastes diferentes, no hay expresiones de tiempo”. (Rev-VAIS113).

Respecto a los documentos de síntesis y los informes, encontramos imprecisiones, vacilaciones y un uso del metalenguaje sin una comprensión verdadera. Por ejemplo, la confusión entre los términos imperativo e indicativo, que dificulta la reflexión.

“Lo mejor que he hecho es poner los verbos en imperativo porque lo he aprendido fácilmente.” (Inf-VAIS105)

Aparecen otras confusiones terminológicas entre conjugaciones/conjunciones, infinitivo/imperativo que se podrían deber a la semejanza fonética de unos significantes lingüísticos que el alumnado aún no ha asociado a un significado consolidado. En todo caso, los datos de otras

¹ Utilizaremos las siglas indicadas para identificar los diferentes textos que incluyen los ejemplos que se muestran.

² Los ejemplos se incluyen tal como aparecen en las producciones del alumnado para mostrar exactamente cómo los han enunciado. Por ello, pueden aparecer errores de ortografía y textuales (adecuación, coherencia y cohesión).



investigaciones sobre el saber gramatical del alumnado confirman que para conseguir el paso de un uso espontáneo de la lengua a un uso elaborado es necesario un control metalingüístico (Rodríguez Gonzalo, 2009). No obstante, hay un progreso en el uso del metalenguaje a lo largo de la SDGE. Por ejemplo, un alumno no sabe denominar el lexema y el morfema en la primera sesión, pero en la segunda sí. Además, se utiliza con mayor precisión el metalenguaje en el informe final, cuando ya se ha completado la secuencia de actividades. Por lo tanto, la organización de la SDGE en fases plantea el trabajo como un proceso que incide positivamente en el aprendizaje del alumnado, como vemos en la mejora de la precisión en el uso del metalenguaje a lo largo de la secuencia en las últimas actividades, el documento de síntesis y el informe:

“Los verbos son palabras que están formadas por los que verbos cambian y no. Ej: amaste, entrenaste”. (Sin1-VAIS101)

“Los morfemas informan de la persona, singular y plural. Por ej: entren-o”. (Sin2-VAIS101)

“Los conectores los he usado para hablar de los cambios en las frases. El pretérito imperfecto y presente los he usado para los verbos de las frases”. (Inf-VAIS103)

Se evidencia una diferencia entre el saber declarativo y el saber procedimental, ya que algunos alumnos no utilizan términos como infinitivo y conjugaciones, pero sí los saben identificar y ponen ejemplos. Tampoco saben explicar qué son los verbos reflexivos, pero indican bien los ejemplos. O bien, no saben definir qué es conjugar, pero sí saben hacerlo, como vemos en los siguientes ejemplos:

“Normalmente, usamos el verbo conjugado en alguna persona, pero los verbos tienen un verbo, que no tiene persona. Según la terminación de este, los verbos se pueden clasificar en terminación ar, er, ir”. (Sin-VAIS101)

“Algunos verbos, los reflexivos los que realizan la acción. Ej: me despierto, me levanto, me ducho”. (Sin-VAIS106)

“Conjugar un verbo es ponerlo en tres conjugaciones. Por ej. si conjugamos el PRESENTE de indicativo del verbo anterior, sería: como, comes, come, comemos, coméis, comen”. (Sin-VAIS101)

Hemos visto que se aprecia un dominio de los términos *lexema* y *morfema* (y de sus variantes *raíz* y *desinencia*) a partir del análisis de los documentos de síntesis. Ahora bien, comprobamos que no siempre hay una relación directa entre metalenguaje y reflexión. La comprensión del funcionamiento de la lengua no va unida necesariamente a un uso preciso del metalenguaje, como apreciamos en el siguiente comentario:

“En inglés siempre es necesario poner el pronombre delante del verbo ya que sino no se identifica la persona. En cambio en español el morfema del verbo dice el pronombre.” (Sin-VAIS102)

El alumnado demuestra conocer una diversidad de metalenguaje para los mismos conceptos (*raíz/lexema*, *morfema/desinencia*):

“He aprendido que *la raíz y la desinencia* son sinónimos de *lexema y morfema*” (Sin-VAIS109).



Aunque parece que no interfiere en la comprensión, esta diferencia de denominaciones puede dificultar la reflexión metalingüística. Por ello sería conveniente acordar una denominación única para todas las lenguas, tal como afirma Ruiz Bikandi (2008).

4.2. Reflexión gramatical

Respecto a la reflexión gramatical, cuando se refieren al contraste de lenguas, solo dos alumnos que estudian por primera vez el valenciano mencionan esta lengua en las cartas, indicando las dificultades para aprenderla, la facilidad para entenderla o su utilidad:

“En el latino estudiabamos inglés y español, en cambio aquí (...) también damos valenciano. Es parecido al catalán y no es una lengua muy difícil de entender, lo difícil es su ortografía”.
(Car-VAIS112)

“Lo primero es que he aprendido una nueva lengua que se necesita acá, el Valenciano”.
(Car-VAIS114)

El alumnado indica los contrastes entre las lenguas durante las actividades de la SDGE y los aspectos que ha aprendido relacionados con las diferencias ortográficas, fundamentalmente:

“He aprendido a usar el pretérito imperfecto y el presente en los verbos, conectores y en cómo se escriben en diferentes lenguas.” (Inf-VAIS103)

1. Que en valenciano termina en “ava” y en castellano en “aba”.
2. Que en valencià las conjugaciones segundas y terceras no llevan tilde al contrario del castellano”. (Inf-VAIS103)

Además, encontramos momentos de reflexión como la identificación entre el morfema verbal y el pronombre que indica la persona en castellano, a diferencia del inglés, donde es normativo que aparezca el pronombre personal delante del verbo para conocer quién es el sujeto, como hemos visto en el ejemplo anterior. Los alumnos contrastan las tres lenguas curriculares y no muestran dificultades para explicar las diferencias entre ellas. Así pues, tal como se establece en los currículos de territorios con más de una lengua, para mejorar su aprendizaje conviene potenciar el tratamiento interlingüístico, la coordinación y el contraste entre lenguas (Sánchez et al., 2022).

Se observa además, en algún caso, la ampliación del repertorio léxico, la sensibilización con cuestiones como la precisión y la variedad en la expresión.

“La palabra “ahora” se repetía así que la cambié por otras palabras como “en estos momentos” o “actualmente”. [...] Cosas que he mejorado, han sido los conectores ya que no había muchas variedad [...] (Inf-VAIS114)

Detectamos también la relevancia de los conocimientos escolares. Los alumnos no tienen dificultades para identificar un verbo y conjugarlo, aunque lo definen como la realización de una acción:

Una misma palabra puede funcionar como verbo o no. Para saber si es un verbo, le preguntamos qué hace a la palabra. (Sin-VAIS105).



Es evidente que para los estudiantes puede ser muy complejo definir algunos conceptos gramaticales como el adverbio o el verbo, por lo que buscan estrategias para identificarlos, tal como afirma Durán (2010). Para ello, recurren a saberes escolares que no han llegado a sistematizar.

Cuando el alumnado explica lo que ha aprendido en la secuencia, destaca la diferencia entre adverbios de tiempo y frecuencia, qué es el lexema y el morfema, conjugar verbos, como vemos en los siguientes ejemplos en que se les pide que lo comenten:

“La explicación de tiempo y de frecuencia” (Sin-VAIS105)

“Conjugar verbos y ponerlos en 1ª 2ª 3ª persona tanto en singular y plural” (Sin-VAIS106)

“Es muy importante aprender estas cosas como el lexema y morfema” (Sin-VAIS109)

“Hay muchas formas de conjugar verbos y es muy interesante.” (Sin-VAIS108)

1.3. Cuestiones gramaticales

En referencia a las cuestiones gramaticales que usan los alumnos para escribir los textos demandados en la SDGE, constatamos que suelen repetirse los mismos conectores y expresiones de tiempo en la mayoría de las cartas: “pero, aunque, en cambio, no obstante, ahora, antes”:

“En el colegio no me iba muy bien pero ahora voy mejor en los estudios *aunque* sea más difícil que la primaria”. (Car-VAIS111)

También aparece la confusión entre conector y expresión de tiempo:

“El conector *ahora* se ha repetido” (Rev-VAIS106)

Se aprecia un uso forzado o poco natural de los conectores de contraste. En parte, se puede explicar porque no son intercambiables y en la SDGE solo se presentan, no se hace un trabajo a fondo sobre los matices del uso de cada uno.

En la carta se les pide a los alumnos que incluyan tres contrastes siguiendo la estructura oracional trabajada: expresión de tiempo/frecuencia de presente - hábito actual en presente de indicativo - conector de contraste - expresión de tiempo/frecuencia del pasado - hábito anterior en imperfecto de indicativo. Se observan dificultades para construir las oraciones siguiendo esta estructura, tal como se les propone en la secuencia. La mayoría de los alumnos utiliza los verbos en presente y pocos en pretérito imperfecto. A veces, incorporan otros pretéritos. Por lo tanto, muchas veces no construyen la oración siguiendo la estructura oracional propuesta, porque de forma natural se tiende a la economía y la segunda parte del contraste se puede sobreentender sin remarcarlo. Así pues, indican el contraste de otra forma y utilizan habitualmente solo el presente:

“Se me da mucho mejor las matemáticas y inglés y me comporto mucho mejor.” (Car-VAI107)

“También es más fácil hacer amigos porque hay más gente.” (Car-VAIS111)



No obstante, comprobamos que en la carta suele estar muy presente la noción de estructura sin mencionarla explícitamente, tanto referida al contraste oracional entre pasado y presente, como al texto organizado en tres párrafos:

“He puesto 3 conectores uno en cada párrafo para contrastar lo que hice con lo que hago (...) He puesto 3 párrafos, 3 conectores y verbos en pretérito”. (Inf-VAISO4)

Contraste oracional	Porcentaje de alumnado que incorpora el contraste pasado-presente en la carta
Ningún contraste	7,14 % “Hecho de menos los balones que nos dabas para jugar al futbol con Jorge, Jose, ...”. (VAIS105)
1 contraste	14,28 % “Ahora me va en el instituto muy bien, ahora entro a 8 am y salgo a las 2 pm”. (VAIS109)
2 contrastes	21,42 % “En el comedor nos lo pasabamos muy bien gracias a las pelotas que nos dejabais para jugar con..., sin embargo, ahora no nos dejan pelotas de futbol para jugar”. (VAIS108)
3 contrastes	57,14 % “Por ejemplo, aquí no tenemos comedor, mientras que en el colegio si teníamos”. (VAIS101)

Tabla 3. Porcentaje y ejemplos de contrastes pasado-presente que aparecen en las cartas.

Finalmente, destaca la coincidencia entre el dominio del metalenguaje que demuestran algunos alumnos en los documentos de síntesis y el informe, junto con el buen uso de los conceptos gramaticales que se observe en la carta. Podemos apreciarlo en el siguiente ejemplo, donde aparece una carta con un uso correcto de la estructura oracional para expresar el contraste del pasado y del presente; y un informe del mismo alumno, con uso adecuado del metalenguaje:

Valencia 16/5/22

Querida profesora Mari Carmen,

Hola, ¿Cómo estás? Yo estoy muy bien, aunque este curso está siendo muy largo. Posiblemente sea porque han cambiado muchas cosas y no estoy acostumbrada.

Cuando iba al colegio, me levantaba a las 7:30 e iba al colegio a las 9, mientras que ahora me levanto a las 7:00 y voy al colegio a las 8. Esa media hora de sueño se agradecía mucho...

También, el año pasado teníamos todos los exámenes la misma semana pero este año los profesores nos ponen los exámenes más separados. Nos decías que en el instituto nos los pondrían juntos, aunque creo que yo he tenido suerte con los profesores.

Cuando iba a primaria, todos los días por la tarde jugaba con Inés y Valeria, en cambio ahora no tenemos tanto tiempo (sobre todo ellas, ya que yo tuve suerte con los profes). Quiero que llegue el verano pronto para no tener deberes.

Espero que tengas un buen día y una feliz Navidad (adelantada). ☺

Figura 3. Carta VAIS110.

INFORME sobre los trabajos

En mi carta he utilizado los contenidos que hemos trabajado. Utilicé los tiempos verbales en pretérito imperfecto y en presente teniendo en cuenta las reglas para escribirlos. Utilicé también las expresiones de tiempo y frecuencia intentando no repetirlos, al igual que los conectores de contraste. La estructura oracional que usé es: expresión de tiempo y frecuencia, verbo y conector de contraste (y luego lo repites para compararlo, sin el conector).

En la revisión de la carta mi compañera me señaló que tenía varias faltas ortográficas y que algunos conectores de contraste se repetían. Yo, le destacué a ella que tenía varias faltas ortográficas y que faltaba la fecha.

En la versión final de la carta corregí las faltas y cambié los conectores de contraste que se repetían. Lo que quería conseguir con ello era que la carta fuera mejor y más fácil de leer.

Valoración: La actividad de la carta me ha parecido muy divertida, he aprendido a utilizar mejor los verbos en pretérito imperfecto, los conectores de contraste y las expresiones de tiempo y frecuencia.

Figura 4. Informe VAIS110.

En los informes, el conocimiento que tienen de los términos lingüísticos provoca una rica reflexión metalingüística y los ejemplos que incorporan son correctos. También los alumnos que dominan mejor el metalenguaje en los documentos de síntesis suelen usarlo correctamente y explicar la relación con su uso.

“Los conectores los he usado para hablar de los cambios en las frases. El pretérito imperfecto y presente los he usado para los verbos de las frases.” (Inf-VAIS103)



“Los conectores los usé para diferenciar las cosas del liceo y el cole. Ej. mientras que, pero, sin embargo...”

Las expresiones de tiempo/frecuencia las usé para determinar en qué tiempo estaba hablando. Ej. Antes, en el pasado, anteriormente, actualmente, ahora, en el liceo.

El pretérito imperfecto y el presente los usé para indicar el tiempo en las frases. El pretérito imperfecto para las cosas del cole y el presente para los del liceo”. (Inf-VAIS112)

Así pues, el uso correcto del metalenguaje para denominar los elementos de la lengua supone convertirlo en un saber recuperable en diferentes situaciones y conseguir un uso elaborado de la lengua, tal como afirma Rodríguez Gonzalo (2020). Se confirma también la importancia del diálogo en el aprendizaje y del discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical, como ha demostrado Rodríguez Gonzalo (2022).

Por otra parte, señalamos que aparece una visión positiva de la SDGE, pero poca concreción sobre los conocimientos trabajados o aprendidos, aunque relacionan este conocimiento con el uso:

“Con este proyecto hemos aprendido a expresarse mejor, a usar los conectores y los tiempos verbales”. (Inf-VAIS01)

“He aprendido a utilizar mejor los verbos en pretérito imperfecto, los conectores de contraste y las expresiones de tiempo y frecuencia”.(Inf-VAIS09)

Conclusiones

El objetivo fundamental de nuestro estudio, tal como hemos anunciado anteriormente, es conocer si la reflexión gramatical y el metalenguaje utilizado durante la SDGE “Cómo estaba y cómo estoy. Carta al maestro” ha supuesto una ayuda para que el alumnado aprenda a escribir. A partir del análisis realizado, presentamos las siguientes conclusiones referidas a las tres categorías que se han comentado en la discusión anterior que nos permiten: describir el metalenguaje que utiliza el alumnado como evidencia de su capacidad metalingüística y detectar cómo se refleja el conocimiento explícito de las cuestiones gramaticales estudiadas a través de la reflexión gramatical y el uso en las producciones textuales realizadas en la secuencia.

Hemos constatado que se ha generado reflexión gramatical en la SDGE a través de los documentos de síntesis, de la elaboración de un borrador para escribir la carta, de los criterios para su revisión y de un informe, destacando la conciencia de la importancia del saber gramatical para aprender a escribir. En este caso, relacionado con la necesidad de conocer bien los conectores de contraste, los verbos en pasado y presente, y una estructura oracional que permita organizar el discurso de la carta dirigida al profesorado de Primaria del alumnado. Ha sido también fundamental conocer el uso que se ha hecho del metalenguaje durante la secuencia como herramienta al servicio de la reflexión, para descubrir cómo entienden y para qué utilizan los alumnos los términos gramaticales, el contraste entre lo que dicen y lo que escriben, si tienen un discurso coherente o aparecen errores de conceptualización.

A partir del análisis sobre el uso del metalenguaje que hace el alumnado en relación con los conceptos gramaticales estudiados, comprobamos que se producen vacilaciones cuando lo



utilizan y aunque no sepan explicarlo o utilizarlo de forma precisa, sí que saben a qué se refieren y ponen ejemplos correctos. Así ocurre, como hemos visto, cuando se indica que el morfema verbal funciona como un pronombre, ya que indica la persona verbal.

Se aprecia un progreso en la utilización del metalenguaje a lo largo de la secuencia. Los alumnos que dominan el metalenguaje tienen más facilidad para explicar el uso que hacen de los verbos y de las expresiones de tiempo y frecuencia en las diferentes lenguas. Por otro lado, son conscientes de la diversidad de denominaciones que aprenden para el mismo término.

Respecto a la realización de las actividades planteadas, los alumnos suelen responder correctamente a todas las cuestiones propuestas en la secuencia y saben utilizar mayoritariamente los contenidos gramaticales en su producción textual. Además, hemos constatado que si los estudiantes dominan el metalenguaje, tienen un conocimiento más sistemático sobre cómo funciona la lengua y saben utilizarla más correctamente.

Sobre la reflexión gramatical que surge en la secuencia, entre las nociones que ha aprendido el alumnado destaca la diferencia entre adverbios de tiempo y frecuencia, entre el lexema y el morfema, y conjugar verbos. Cuando se refieren al contraste entre las lenguas, señalan lo que aparece en las actividades, aunque a veces no saben explicarlo, por lo tanto, se debería insistir en trabajar y detallar los contrastes interlingüísticos. Como afirma Rodríguez Gonzalo (2021), la reflexión en el aula sobre la relación entre las lenguas curriculares se consigue con determinados planteamientos metodológicos que la facilitan. En este sentido, es importante considerar la aportación de la integración de lenguas y el desarrollo de una competencia interlingüística que permita transferir contenidos comunes entre ellas y que facilite contrastar sus particularidades, siguiendo las recomendaciones de Ruiz-Bikandi (2008) y Guasch (2011).

Resulta relevante que siempre se mejora el texto final a partir de los criterios de revisión establecidos entre todos los alumnos, previamente a la escritura de la carta. La revisión entre iguales favorece la mejora de la expresión, y aún resultaría más efectiva con una explicación del tipo de recursos que se tienen que incorporar al texto. Por lo tanto, consideramos que la interacción entre el alumnado y el profesorado durante el proceso de elaboración de los textos puede favorecer la reflexión, el progreso del aprendizaje y del uso de los contenidos gramaticales.

En referencia a los conceptos gramaticales estudiados, observamos las dificultades que se han tenido para utilizarlos y lo que se ha sabido hacer mejor. Se detectan algunas confusiones que reflejan un problema en los saberes básicos y que dificultan la reflexión metalingüística, como en el caso de la identificación verbo-acción, la colocación de los adverbios de frecuencia en inglés, la diferenciación entre el imperativo y el indicativo.

En la carta utilizan bastante correctamente los verbos, los conectores y los adverbios o expresiones de tiempo y frecuencia, aunque suelen repetirse los mismos conectores y las expresiones de tiempo. También tienen dificultades para construir las oraciones con el contraste pasado-presente, utilizando los verbos, los conectores y las expresiones de tiempo. Hacen un uso a veces forzado de los conectores de contraste, ya que no son intercambiables. Por lo tanto, convendría profundizar en la secuencia sobre los matices del uso de los diferentes conectores.

Finalmente, se observa una correspondencia entre el buen uso del metalenguaje, la reflexión gramatical y los conceptos estudiados. Es conveniente, pues, como indica Rodríguez



Gonzalo (2012), una actividad metalingüística explícita (atención a la forma) para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados que la sociedad actual demanda. Así pues, la actividad metalingüística es fundamental en la evolución de los conocimientos lingüísticos del estudiante.

Sobre el funcionamiento de la SDG, se percibe que la síntesis de los contenidos gramaticales que se estudian puede aportar una mejor comprensión de los contenidos gramaticales estudiados. También resulta útil la realización del informe para promover la reflexión, destacar las dificultades y adquirir una conciencia sobre los conceptos aprendidos. El alumnado puede apreciar así el resultado de su trabajo, comprobar las mejoras que ha incorporado y dar sentido a los conceptos gramaticales aprendidos. Además, al introducir una situación de aprendizaje que comporta escribir un texto real, en este caso una carta dirigida a sus anteriores profesores, los estudiantes están motivados y se implican para escribirla lo más correctamente posible.

Hemos comprobado también que hay una tendencia a repetir expresiones, adverbios, verbos, conectores, por lo que está claro que es necesario seguir trabajando estos contenidos para profundizar y enriquecer el repertorio de opciones del alumnado. También sería de interés proponer en la producción textual final la introducción del contraste interlingüístico y así reforzar lo aprendido en la secuencia sobre las diferentes lenguas.

En definitiva, a partir de los resultados de este estudio constatamos que para obtener mejores resultados en la producción escrita es conveniente promover la reflexión del alumnado y desarrollar su competencia metalingüística junto con su aprendizaje gramatical. Además, consideramos que para fomentar la transferencia entre las lenguas es necesaria la reflexión que se produce mediante la interacción, tal como apunta Rodríguez Gonzalo (2021). Por último, coincidimos con trabajos anteriores, como el de Ribas Seix et al. (2010), que muestran la necesidad de secuencias didácticas de gramática que faciliten el acompañamiento en el proceso de escritura del alumnado.

Referencias

- Abad, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2023). Cómo abordar la reflexión gramatical en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 100, 33-38.
- Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Graó.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 31-48. Graó.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O. Milián, M. y Ribas Seix, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2020). Introduction. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of meta-linguistic activity* (pp. 29-43). Peter Lang.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.



- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles. Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- García Vidal, P. (2018). *Com s'aprenen les llengües en Secundària*. Perifèric.
- Gracida, Y., Bombini, G. y Jurado, F. (2024). El enfoque comunicativo de la lengua y la literatura en el contexto escolar en Latinoamérica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 103, 84-92.
- Guasch, O. (2011). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O. Guasch (Coord.), *El tractament integrat de les llengües*. (pp. 13-28). Graó.
- Milián, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles. Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.
- Milián, M. (2023). Leer y escribir. Algunas consideraciones sobre el discurso y el conocimiento lingüístico. *Articles. Revista de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 99, 22-30.
- Ribas Seix, T. (2012). L'avaluació dels aprenentatges lingüístics: una aproximació inicial. *Articles. Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 96-104.
- Ribas Seix, T., Rodríguez Gonzalo, C. y Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*, 12(2), 33-54. <https://doi.org/m89f>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/f9rm>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles. Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2021). Una gramàtica escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/mksj>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/m89h>
- Rodríguez Gonzalo, C. (Ed.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Perifèric.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Sánchez, S., Santolària, A. y Casas, M. (2022). Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües. En J. M. Rodríguez (Coord.), *Lengua y literatura: didáctica y nuevas tecnologías* (pp. 13-24). Dykinson.