

Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad

Bigarren hezkuntzako ikasleen hausnarketa metalinguistikoa eta sistematizazio gramatikala, ohikotasunari buruzko gramatikako sekuentzia didaktiko batean

Metalinguistic reflection and grammatical systematization of secondary school students in a didactic grammar sequence on habituality

Teresa Llamazares Prieto

Universidad de León

mtllap@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0002-2188-1412>

Pilar Garcia Vidal

Universitat de València

pilar.garcia-vidal@uv.es

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

Recibido / Noiz jaso den: 07/07/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 16/10/2023

Resumen

Este estudio presenta los resultados del análisis de las producciones textuales realizadas por dos grupos de alumnos de 1.º de ESO para comprobar hasta qué punto la reflexión metalingüística puede mejorar el aprendizaje de lenguas y la expresión escrita. La metodología utilizada es cualitativa y responde a la investigación-acción. Las producciones analizadas son de dos tipos: borradores, revisiones y cartas, en que el alumnado usa los conocimientos gramaticales objeto de estudio; y documentos de síntesis e informes, en los que reflexiona sobre los elementos gramaticales que ha utilizado. Las conclusiones obtenidas permiten afirmar que los documentos de síntesis y los informes promueven la reflexión metalingüística y que la comprensión del funcionamiento de la lengua no siempre va unida a un dominio del metalenguaje. Además, observamos que el contraste entre las lenguas favorece su aprendizaje y que el profesorado tiene un papel fundamental en el desarrollo de la reflexión metalingüística.

Palabras clave: secuencias didácticas de gramática; reflexión metalingüística; contraste interlingüístico; enseñanza y uso de la gramática; aprendizaje de lenguas.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. 4. METODOLOGÍA. 4.1. Diseño de la SDGE. 4.2. Contexto. 4.3. Datos de la investigación. 5. RESULTADOS. 6. DISCUSIÓN. 7. CONCLUSIONES. 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Azterlan honek DBHko 1. mailako bi ikasle taldek egindako testu-ekoizpenen azterketaren emaitzak aurkezten ditu, hausnarketa metalinguistikoak hizkuntzen ikaskuntza eta idatzizko adierazpena zenbateraino hobetuz egiaztaatzeko. Metodologia kualitatiboa erabili da, eta ikerketa-ekintza izan du oinarri. Bi motatako ekoizpenak aztertu dira: batetik, zirriborroak, berrikuspenak eta gutunak, non ikasleek aztertu nahi diren ezagutza gramatikalak erabiltzen baitituzte; eta, bestetik, sintesi-dokumentuak eta txostenak, non ikasleek erabilitako elementu gramatikalei buruz hausnartzen baitute. Ateratako ondorioei esker, esan daiteke sintesi-dokumentuek eta txostenek hausnarketa metalinguistikoa sustatzen dutela, eta hizkuntzak nola funtzionatzen duen ulertzea, berriz, ez doala beti lotuta metahizkuntza menderatzearekin. Gainera, ikusi dugu hizkuntzak alderatzeak haien ikaskuntza errazten duela eta irakasleek funtsezko zeregina dutela hausnarketa metalinguistikoaren garapenean.

Gako-hitzak: gramatikako sekuentzia didaktikoak; hausnarketa metalinguistikoa; alderaketa interlinguistikoa; gramatikaren irakaskuntza eta erabilera; hizkuntzen ikaskuntza.

Abstract. This study reports the results of the analysis of two groups of 1st of ESO students' textual productions to examine to what extent metalinguistic awareness can improve language learning and written expression. The methodology we have used is qualitative and responds to action research. The productions analysed are of two types: drafts, revisions, and letters, in which the students use the grammatical elements under study; and summary documents and reports, in which they reflect on the grammatical elements they have used. The conclusions obtained enable us to affirm that the summary documents and the reports promote metalinguistic awareness and that understanding how language works is not always related to a mastery of metalanguage. These results also indicate that the contrast between languages favours their learning and that teachers play a fundamental role in the development of learners' metalinguistic competence.

Keywords: didactic grammar sequences; metalinguistic awareness; interlinguistic contrast; grammar instruction and use; language learning.

1. Introducción

Las secuencias didácticas de gramática (SDG) son un dispositivo que permite desarrollar la escritura en el aula e incluir progresivamente los conceptos que el alumnado ha ido aprendiendo (Camps, 2006). El proceso y los resultados que se obtienen permiten apreciar la capacidad metalingüística y de abstracción desarrollada, las dificultades que aparecen y los aprendizajes que se consiguen (Camps, Guasch, Milián, Ribas, 2005). Con esta finalidad, exploramos el trabajo realizado por dos grupos de alumnos de 1.º de ESO en una SDG en contextos diferentes. Para ello, analizamos los textos elaborados en el proceso de escritura de una carta dirigida a su último tutor o tutora de Educación Primaria en una secuencia didáctica de gramática (SDG), llamada «Cómo estaba y cómo estoy. Carta al maestro». En la secuencia, se revisan conceptos de gramática como los tiempos verbales del presente y del pretérito imperfecto de indicativo, y se propone utilizar una estructura oracional que facilite el contraste entre el pasado y el presente.

Este trabajo forma parte del proyecto Egramint denominado *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*, financiado por el Ministerio de Ciencia

e Innovación-Agencia Estatal de Investigación de España. Mediante el diseño de secuencias didácticas de gramática Egramint (SDGE) pretendemos entablar un diálogo con el profesorado interesado en implementarlas en el aula y en compartir sus reflexiones didácticas con el equipo que las ha preparado, formado por docentes e investigadores vinculados a distintas universidades españolas.

Considerando además que la educación plurilingüe es un reto en el sistema educativo y, por tanto, en la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y la enseñanza de la gramática, hay que tener en cuenta cómo se realiza la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en las diferentes lenguas curriculares. En este proyecto se pretende dotar a los aprendices de estrategias y conceptos para indagar reflexivamente sobre las lenguas, tanto desde el sistema gramatical como desde su uso. Destacamos el análisis de la actividad metalingüística implícita, que se manifiesta en las decisiones que se toman al utilizar la lengua, y la actividad metalingüística explícita, que aparece al escribir, revisar o hablar sobre la lengua. Por ello, es esencial potenciar el papel activo del alumnado y la interacción en el aula que produzca actividad metalingüística de la cual emerge la reflexión (Fontich, 2011). Además, el enfoque contrastivo entre las lenguas contribuye a que los estudiantes sean más conscientes de cómo funcionan y permite abordar las dificultades que se les plantean.

Las SDGE tienen un planteamiento inductivo, se planifican como un proceso secuencial en tres fases que conllevan: 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, 2022b).

La investigación didáctica que nos proponemos pretende así profundizar en lo que ocurre en las aulas para conocer los logros y las dificultades de los estudiantes mientras aprenden lenguas. En el análisis que mostramos en este artículo intentamos comprobar si la reflexión sobre la lengua y la conciencia sobre lo estudiado puede ser una ayuda importante para aprender a escribir. En este sentido, esperamos también poder aportar datos que sean significativos para avanzar en el conocimiento de las prácticas docentes en la enseñanza de la gramática.

2. Marco teórico

En el estudio que presentamos, partimos del modelo de secuencia didáctica de gramática (SDG) propuesto por Camps (2006). Se trata de un tipo de SDG orientada a resolver los problemas gramaticales que se plantean en un proyecto de escritura o la constatación de las dificultades que surgen en la redacción de textos. Los contenidos y las estructuras aprendidas son un instrumento para mejorar los textos que se plantean, así como la reflexión del

alumnado sobre cómo los utilizan cuando escriben. El punto de partida es la voluntad de analizar los usos lingüísticos reales de una lengua y el motor de la secuencia son actividades de reflexión y razonamiento gramatical ligadas al uso (Fontich, 2011).

Las SDG se caracterizan porque incluyen un objetivo global, compartido por alumnado y profesorado, que relaciona todas las actividades vinculadas al mismo y les da sentido. Además, implican una observación y análisis de usos reales y contextualizados. Otras características que las definen son la utilización de materiales de consulta (gramáticas, libros de texto, diccionarios...), la integración del discurso oral y escrito, del uso y de la reflexión sobre el uso, y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje (competencia de aprender a aprender). De esta forma, la gramática se presenta como algo útil y real, vinculado a la comunicación entre los estudiantes y el profesor que los guía durante el proceso (Durán, 2010a).

Por otro lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje en una SDGE se define en torno a una determinada noción gramatical y se organiza en tres grandes fases (Rodríguez Gonzalo, 2022b):

- 1.^a Observamos, en la que se plantea el contenido gramatical a partir de actividades de observación de situaciones de uso en géneros discursivos diversos. Es en esta fase donde se hace explícito el hilo conductor y el objetivo final.
- 2.^a Indagamos, que se centra en actividades de análisis y de manipulación que permitan entender las características del ítem gramatical seleccionado.
- 3.^a Reflexionamos, en la que se persigue la recapitulación sobre lo aprendido, bien mediante la elaboración de textos que requieran del uso de las formas lingüísticas estudiadas, bien mediante la elaboración de informes en los que se sintetizan las reflexiones realizadas. Esta fase culmina con la elaboración de la tarea global que fomente la reflexión lingüística y que se planteó en la fase 1.

La evaluación se realiza en el proceso y en el resultado, dado que la evaluación formativa está en la base del planteamiento del modelo de SD, es decir, la evaluación integrada en el proceso de aprendizaje que proporciona información y promueve la autorregulación, con ayuda de instrumentos diversos. Se pretende que el alumnado, en colaboración con el docente, sea consciente del sentido de lo que está aprendiendo y sea capaz de expresar tanto los logros como las dificultades durante el proceso.

En síntesis, destacamos las siguientes características de una SDGE:

- Está constituida por un conjunto de actividades diversas, pero todas relacionadas con un objetivo global que le da sentido.

- Las actividades son de dos tipos: de investigación sobre el funcionamiento de la lengua, y de aprendizaje de contenidos gramaticales que permitan ser usados en otras actividades. Los objetivos son, en consecuencia, descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, y el aprendizaje de unos contenidos gramaticales específicos.
- Se requiere la interacción en el aula entre profesorado y alumnado y entre los mismos estudiantes con el fin de que se informen, negocien, reflexionen y decidan entre ellos, como un requisito para el desarrollo de la competencia metalingüística.

Además, parece fundamental incluir el contraste interlingüístico, no solo porque cada vez más conviven diferentes lenguas y aumenta el alumnado plurilingüe, sino porque, como señalan Abad y Rodríguez Gonzalo (2023), el currículo actual plantea la integración de conocimiento y normas con la reflexión sobre las variaciones de uso de las distintas lenguas del currículo (primeras y extranjeras). Por lo tanto, diseñar secuencias que promuevan la reflexión interlingüística habituará a los estudiantes a la transferencia y al contraste, necesarios para el desarrollo de una competencia plurilingüe.

Respecto al aprendizaje de los estudiantes sobre los conceptos gramaticales, consideramos con Camps, Guasch, Milián y Ribas (2005) que hay que tener en cuenta cuáles son las estructuras gramaticales que el alumnado domina y los conocimientos sobre la lengua que construyen. Las actividades de reflexión pueden fomentar el aprendizaje de su uso. Mediante las SDGE, el texto que ha de ser escrito justifica la reflexión sobre unos contenidos gramaticales concretos. Si además el texto se enmarca en un contexto real, se consigue dar significatividad a las actividades del trabajo gramatical incluidas en la secuencia de escritura.

Seguimos estudios como el de Ribas, Rodríguez-Gonzalo y Durán (2020), que muestran la importancia de utilizar SD que inviten a reflexionar a los alumnos sobre el proceso de escritura y que les permitan observar y saber denominar los elementos lingüísticos que están usando. De esta forma, comprobamos que la elaboración de un borrador, la revisión y la preparación del texto final permiten que el alumnado perciba los errores y reflexione sobre cómo puede mejorar lo que escribe. Además, la reflexión metalingüística hace posible que los estudiantes se fijen en cuestiones gramaticales y adopten términos para denominarlas y explicarlas, elaborando, de esta manera, un conocimiento más sistemático sobre cómo funciona la lengua y dándole sentido al metalenguaje que aprenden. Tal como afirma Rodríguez-Gonzalo (2020), es una evidencia que para mejorar la competencia en comunicación lingüística se debe propiciar que en el alumno hable y reflexione sobre la lengua, su uso y los elementos que la configuran. Este planteamiento está en la base de la denominada *gramática*

pedagógica, entendida como el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las lenguas durante la escolaridad obligatoria. La atención a la forma (*focus on form*) (Doughty y Williams, 1998), un cierto tipo de gramática explícita, y el desarrollo de la conciencia metalingüística son necesarias para poder utilizar las lenguas que se aprenden en situaciones y finalidades distintas (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

Se persigue, pues, la reflexión metalingüística que desvela el funcionamiento de la lengua, para lo que sería conveniente disponer de una terminología unificada en las clases de las diferentes lenguas que se aprenden en el aula (Ruiz-Bikandi, 2008). En definitiva, se plantea una enseñanza de la gramática a partir de una secuencia de actividades que promuevan la reflexión y que establezcan relaciones entre el uso y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas. De esta manera, se construye el conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria desde bases más sólidas que puedan revertir en la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Durán, 2010a).

Respecto al aprendizaje de lenguas en contacto, García Vidal (2018) constata la importancia de tener en cuenta lo que dice el alumnado durante el proceso de escritura y, por tanto, la conveniencia de potenciar la reflexión metalingüística en distintas lenguas. Es posible que intervenciones aparentemente innovadoras no resulten eficaces si no encuentran sintonía con lo que los alumnos esperan que les puede ayudar a aprenderlas. Si accedemos al proceso de escritura revisando las prácticas de clase, podemos considerar nuevas posibilidades que nos permitan avanzar en la investigación sobre cómo aprenden lenguas los estudiantes y cómo progresan en la producción escrita a partir de la relación y el conocimiento que tienen de las diferentes lenguas.

De la misma manera, afirma Rodríguez-Gonzalo (2021), que no se puede entender el aprendizaje gramatical sin la reflexión que implican el análisis y las actividades de acompañamiento en el aula durante la escritura, como la planificación, la revisión y la reescritura. No es suficiente dominar las normas gramaticales, el aprendizaje de lenguas conlleva la reflexión sobre la variación de las lenguas, así como los efectos y las decisiones de los hablantes sobre los recursos que las lenguas ofrecen. Ahora bien, el discurso metalingüístico puede suponer una fuente de saber gramatical de forma intuitiva y también en contextos de instrucción formal, de manera que se convierte en un enlace entre el uso de la lengua y el sistema gramatical, según señalan Fontich, García Folgado y Rodríguez-Gonzalo (2022).

Así pues, los principales ejes que vertebran las SDGE son la combinación de uso y reflexión, la presentación de los fenómenos lingüísticos contextualizados en textos reales y el contraste entre las diversas lenguas que se estudian en el sistema educativo, tal como explica Rodríguez-Gonzalo (2021, 2022a).

3. Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos y preguntas que nos planteamos para el análisis son:

- Describir el metalenguaje que utiliza el alumnado como evidencia de la capacidad metalingüística y su repercusión en el uso de la gramática:
 - ¿Qué metalenguaje utiliza el alumnado en el proceso de escritura de una carta a su maestro o maestra dentro de una SDGE? ¿Cómo lo hace? ¿Se reconoce un progreso en la utilización del metalenguaje? ¿La comprensión de cómo funciona la lengua va unida a un uso preciso del metalenguaje?
 - ¿Cuál es el nivel de abstracción que demuestra el alumnado durante las producciones textuales de la SDGE analizadas? ¿Qué relación presenta con el uso? ¿Qué elementos gramaticales trabajados les resultan útiles para aprender lengua?
- Comprobar si el planteamiento de la SDGE analizada promueve la reflexión gramatical:
 - ¿La síntesis de los contenidos gramaticales que se estudian puede aportar una mejor comprensión?
 - ¿El informe realizado facilita la reflexión y revela las dificultades y la conciencia sobre los conceptos aprendidos?
 - ¿Qué coincidencias y diferencias encontramos en alumnado de contextos diferentes en relación con la reflexión, el contraste de lenguas y el funcionamiento de la SDG?

4. Metodología

La investigación que presentamos es de tipo cualitativo, con una metodología de investigación-acción que tiene como finalidad la mejora de la práctica educativa. La SDGE fue el dispositivo metodológico que permitió la recogida de datos. Además, realizamos un análisis contrastivo entre dos grupos de 1.º de Educación Secundaria, uno de un centro de Valencia y otro de León.

Mediante el análisis de los textos producidos por el alumnado durante la realización de la secuencia implementada en el aula, nos proponemos abordar los objetivos enunciados y comprobar lo que ha funcionado y ha resultado más difícil, desde el punto de vista del alumnado, para poder mejorar las actividades planteadas.

Los textos producidos por los participantes durante la secuencia han sido elaborados de forma colaborativa, como los borradores de las cartas y las revisiones entre los compañeros; o bien individualmente, como las cartas al docente de su último curso de Educación Primaria y los documentos de síntesis e informes.

Mediante el análisis de las categorías que surgen a partir de los documentos producidos durante la secuencia, identificamos el uso de las nociones gramaticales que aparecen en los borradores, en la revisión por parejas y en las cartas escritas. De esta forma, valoramos hasta qué punto la secuencia ha favorecido la integración de los contenidos presentados, 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. Además, observamos los obstáculos que se detectan para conseguir los objetivos propuestos, el contraste entre las lenguas curriculares y la combinación de uso y reflexión.

Por otro lado, en los documentos de síntesis de las actividades realizadas y en los informes, donde el alumnado reflexiona sobre los elementos gramaticales que ha usado y utiliza el metalenguaje, destacamos sus valoraciones y comentarios sobre los modelos y las actividades propuestas, los contenidos de aprendizaje y el producto final. El documento de síntesis recoge los resultados de tres sesiones: la primera, de preguntas abiertas sobre las actividades realizadas en la fase inicial de la secuencia; la segunda recoge las conclusiones sobre las actividades realizadas en la segunda fase de la secuencia; y la tercera, sobre el contraste de lenguas y lo que se ha aprendido sobre los verbos. En el análisis de los documentos de síntesis, se identificó el metalenguaje utilizado sobre los conceptos gramaticales estudiados y el contraste interlingüístico.

Posteriormente, se contrastaron los resultados obtenidos en los dos grupos y se elaboraron las conclusiones a partir de los objetivos propuestos en la investigación.

4.1. Diseño de la SDGE

Las SDGE se presentan como un dispositivo de intervención semiestructurado, sujeto a la adaptación que puede hacer cada docente según las características concretas de su alumnado (Rodríguez-Gonzalo, 2022b). 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 las diferentes fases mencionadas anteriormente. En la SDGE que presentamos se destaca la importancia de la reflexión sobre el uso de la lengua para mejorar la expresión y la comprensión. Para ello se parte de textos contextualizados y se guía la reflexión con preguntas y actividades, de manera que sea el propio alumnado quien extraiga sus conclusiones.

El planteamiento parte de la necesidad de los alumnos de 1.º de ESO de exteriorizar los cambios que están viviendo con la llegada al instituto. Es un tema que contextualiza los contenidos específicos de gramática que se trabajan: uso

del presente y del imperfecto de indicativo para expresar hábitos, noción de estructura oracional, conectores de contraste, estructura de la palabra (lexema y morfemas), conjugación verbal, expresiones de tiempo y de frecuencia.

Las actividades están previstas para realizarse individualmente, en parejas y en pequeños grupos, y culminan con puestas en común para favorecer la construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción, siguiendo los postulados del interaccionismo sociocultural enunciado por Vigotski (1995). Se trata de evitar que sea el docente quien dé respuestas, más bien tiene que orientar en la búsqueda de soluciones a los retos que encuentren los estudiantes en las actividades. Así pues, el profesor ha de proporcionar andamiaje (*scaffolding*), según la metáfora introducida por Wood, Bruner y Ross (1976). Las ayudas del profesor tendrían que seguir una serie de estrategias como las enunciadas por Fontich (2011) que persiguen promover en los estudiantes principios de actuación de carácter reflexivo: modelar, instruir, reducir el margen de maniobra, destacar los aspectos más relevantes de la actividad, preguntar, implicar, proporcionar retroalimentación, tutelar, justificar los fenómenos. Además, la terminología es importante en este proceso y conviene disponer de un repertorio de términos estables compartidos entre profesores y alumnos.

La SDGE que analizamos sigue las tres fases que se han descrito:

- Primera fase: activación de contenidos. Se plantea la identificación del presente y la selección de expresiones de tiempo y de frecuencia a partir de una historia audiovisual donde se explican las rutinas que siguen unas deportistas de élite.
- Segunda fase: observación, ejercitación y reflexión. Se desarrollan estos conceptos y se van incluyendo en un documento de síntesis. En la primera sesión, los alumnos comentan lo que han aprendido anteriormente y van aportando ideas sobre los verbos en infinitivo, las conjugaciones, las personas gramaticales, los lexemas y morfemas. En la segunda sesión, se introduce el contraste interlingüístico, los adverbios y locuciones de frecuencia. En la tercera sesión, se introduce una canción para completar la letra con verbos en pretérito imperfecto, y se contrasta cómo se escribe este tiempo en las diferentes lenguas. En la cuarta sesión, se plantea 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 propone que inventen el pasado del profesorado. En la quinta sesión, se acuerdan entre todos los criterios de valoración de la carta.
- Tercera fase: síntesis, evaluación y proyección. Se revisa la carta por parejas y se mejora a partir de los criterios establecidos. Por último, se escribe un informe donde se guía la reflexión sobre el uso que han hecho de los contenidos trabajados.

Tabla 1. Fases de la SD «Cómo estaba y cómo estoy»

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: Se destacan palabras que indican las acciones realizadas.
	Sesión 1 Act. 1-2-3-4: Infinitivos, conjugaciones y tiempos verbales. Lexemas y morfemas. Act. 5: Síntesis. 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.
Fase 2 OBSERVACIÓN, EJERCITACIÓN Y REFLEXIÓN	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 valencià e inglés. Expresiones de tiempo y frecuencia. Act. 7: Síntesis.
	Sesión 4 Act. 1-2-3-4: Diferencias entre la antigua enseñanza 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 6.º 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.

A continuación, detallamos las actividades desarrolladas en las tres fases de la SDG:

FASE 1: Presentación de la propuesta. Activación de conocimientos. (Sesión 1)

1. Presentación de la propuesta: contenidos, objetivos generales y productos que se pedirán al final (carta e informe de progreso).
2. Activación de conocimientos previos a partir de la comprensión oral de un vídeo con cuestiones que llevan la atención hacia los verbos y las expresiones de tiempo y de frecuencia.

FASE 2: Ejercitación y reflexión. (Sesiones 1, 2, 3, 4 y 5)

3. A partir del vídeo:
 - a. Conjugación del presente de indicativo: introducción de conceptos que deberán usarse en el informe final: persona gramatical, lexema y morfema. Infinitivo y conjugación verbal. Verbo reflexivo.
 - b. Usos del presente: para hablar de la situación actual y de hábitos. Expresiones de tiempo y de frecuencia.
 - c. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
4. Introducción del contraste interlingüístico:
 - a. Repertorio de expresiones de frecuencia en diferentes lenguas.
 - b. Diferencias en la expresión de la persona gramatical.
 - c. Posición de las expresiones de tiempo y de frecuencia (estructura oracional).
 - d. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
5. A partir de la comprensión oral de una canción:
 - a. Pretérito imperfecto de indicativo: conjugación, uso.
 - b. Expresiones de tiempo y frecuencia del pasado.
 - c. Contraste interlingüístico: ortografía del imperfecto, morfología (expresión de la persona gramatical, información aportada por el morfema).
 - d. Verbos regulares e irregulares.
 - e. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
6. A partir de una comprensión lectora:
 - a. Estructura oracional propuesta de contraste entre el presente y el imperfecto de indicativo.
 - b. Conectores de contraste. Variedad léxica.
 - c. Práctica oral y escrita de la estructura propuesta.
7. Confección consensuada de la pauta de revisión-evaluación y negociación de la consigna de encargo de la carta. Planificación y escritura de la carta.

FASE 3: Síntesis, evaluación y proyección. (Sesiones 6 y 7)

8. Revisiones mutuas de la carta con la pauta (coevaluación). Reescritura de la carta incorporando las mejoras oportunas.
9. Entrega de la versión final de la carta para ser enviada. Escrito de reflexión sobre el proceso de escritura de la carta.

4.2. Contexto

La SDGE se ha implementado en 1.º de ESO durante el curso 2021-22. Por tratarse de una investigación cualitativa, se ha analizado una muestra reducida de producciones pero con diversidad de géneros textuales. Los datos se han obtenido a partir de los textos escritos en la secuencia por dos grupos de alumnos de ciudades y contextos educativos diferentes:

- 14 alumnos de un grupo heterogéneo reducido de un centro de secundaria de Valencia, que estudian dos lenguas primeras (valenciano y castellano) y dos lenguas extranjeras (inglés y francés)
- 36 alumnos de un grupo ordinario de un centro de secundaria de León, que estudian una lengua primera (castellano) y dos lenguas extranjeras (inglés y francés).

La temporización prevista es de 8 sesiones de unos 55 minutos aproximadamente. Las actividades se presentan en un dossier que tiene que realizar cada alumno y están revisadas y evaluadas por el profesorado que implementa la secuencia. Alternan actividades individuales y en grupo, que se realizan con la colaboración e interacción del alumnado y el profesorado.

4.3. Datos de la investigación

Para realizar el análisis se recogieron los textos producidos por el alumnado durante la secuencia y se localizaron las siguientes cuestiones, centradas en los temas planteados en las preguntas de la investigación:

1. Documentos de síntesis e informes: metalenguaje y vacilaciones para utilizarlo, confusiones, nociones gramaticales, contraste entre las lenguas, reflexión gramatical, relaciones entre conocimiento gramatical y uso, conceptos gramaticales en las explicaciones, referencias al contraste interlingüístico.
2. Borradores, revisiones, cartas: uso de los conceptos gramaticales estudiados, dificultades, referencias al contraste interlingüístico. En algunas ocasiones aparece el uso del metalenguaje y la reflexión gramatical en las revisiones de las cartas, aunque estas categorías se evidencian sobre todo en los documentos de síntesis y los informes.

Estas cuestiones se sintetizaron en las tres categorías que aparecen en la siguiente figura:

Tabla 2. Categorías para el análisis de los textos

CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS
1. Uso del metalenguaje 2. Reflexión gramatical	• Documentos de síntesis • Informes
3. Cuestiones gramaticales	• Borradores • Revisiones • Cartas

En cada categoría se identificaron los siguientes conceptos estudiados y el uso que hizo de ellos el alumnado durante la secuencia:

1. Uso del metalenguaje: 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 elaborando en la SDG, sobre el contraste interlingüístico y sobre el producto final.
3. Cuestiones gramaticales: cómo utiliza el alumnado los verbos en presente y pretérito imperfecto, los conectores, las expresiones de tiempo y de frecuencia.

Se inició el análisis a partir de la clasificación y la denominación de los documentos elaborados por el alumnado: documentos de síntesis (Sin), informes (Inf), borradores (Bor), revisiones (Rev) y versiones finales de la carta (Car). Se indicó también la procedencia de los textos con las iniciales de la ciudad y el centro de donde proceden: VA (Valencia), LE (León). Se añadió la numeración correspondiente al texto producido por cada alumno y alumna.

Como vemos en los siguientes ejemplos de los textos del alumnado, el documento de síntesis recoge información procedente de tres sesiones: la primera, con preguntas abiertas sobre las actividades realizadas en la fase inicial de la secuencia; la segunda, recoge las conclusiones sobre las actividades realizadas en la segunda fase de la secuencia; y en la tercera, se reflexiona sobre el contraste de lenguas y lo que se ha aprendido sobre los verbos.

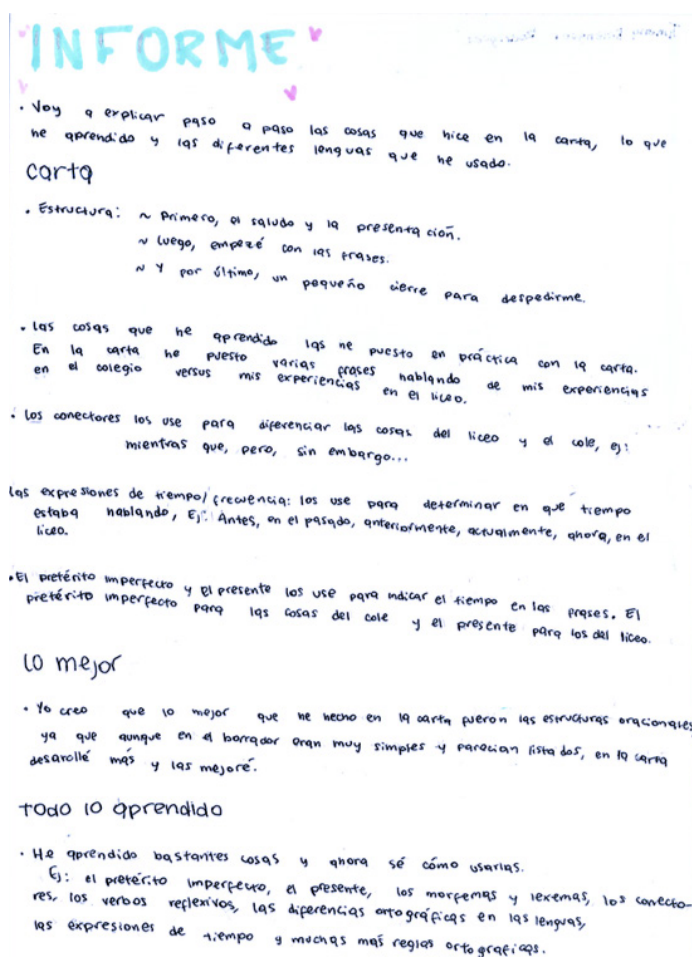


Figura 3. Ejemplo de informe

5. Resultados

Los documentos de síntesis (Sin) permitieron detectar huellas del proceso de construcción del conocimiento metalingüístico a partir de los conceptos trabajados, mientras que el informe final (Inf) –en que se reflexiona sobre el trabajo realizado y sobre lo que el alumnado considera que ha aprendido durante toda la SDGE– permite analizar si han sistematizado y cómo lo han hecho dichos conocimientos. Por otro lado, los borradores, las revisiones y las cartas dieron cuenta del uso que hicieron los alumnos de los conceptos gramaticales estudiados en estos textos.

Una vez numerados y clasificados los documentos elaborados por el alumnado durante la SDG, destacamos los resultados obtenidos que responden a las preguntas de investigación planteadas a partir del análisis de las categorías establecidas.

Respecto al uso del metalenguaje, 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. Tanto en el grupo de León como en el grupo de Valencia, cerca del 70% del alumnado usa correctamente estos términos².

He aprendido que la raíz y la desinencia son sinónimos de lexema y morfema (Sin-VAIS110).

Los verbos son palabras que están formadas por raíz o lexema y desinencia. (Sin-LEIPI126)

El *verbo* es un tipo de palabra que el alumnado reconoce sin dificultad, especialmente por la posibilidad de conjugarlo. La mayoría habla del infinitivo y de tres conjugaciones en función de la terminación -ar, -er, -ir y declaran saber que el pretérito imperfecto de la primera conjugación termina en -aba, mientras que el de los verbos de la segunda y tercera conjugación termina en -ía. No obstante, hemos visto confusiones como algún caso en que se identifican verbos regulares e irregulares con las diferentes conjugaciones:

Que los verbos regulares acaban en -aba y los irregulares acaban en -ía. (Sin-LEIPI115)

También encontramos vacilaciones en la identificación de los términos conjugaciones, preposiciones y conjunciones (grupo de León) y del imperativo y el indicativo en algunos casos (grupo de València), como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Normalmente, usamos el verbo conjugado en alguna persona, pero los verbos tienen un infinitivo, que no tiene persona. Según la terminación de este, los verbos se pueden clasificar en preposiciones. (Sin-LEIPI102)

Los verbos son palabras que están formadas por conjunciones. (Sin-LEIPI114)

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

² Consignamos los ejemplos del alumnado tal como aparecen en sus producciones para que se perciba exactamente cómo los han enunciado. Esto supone que aparezcan errores de ortografía y textuales (adecuación, coherencia y cohesión).

Sobre la categoría referida a las cuestiones gramaticales, destacamos la identificación y la definición del verbo, alrededor del cual se plantean en la secuencia cuestiones relativas a su forma (lexema-morfema, conjugaciones, verbos reflexivos) y a su uso (contraste presente-pasado). En lo que se refiere a la definición del verbo, tanto en el grupo de León como en el de Valencia, se identifica el verbo con «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).

Para hablar de acciones, usamos los verbos. (Sin-LEIPI125).

En general, definir términos gramaticales les cuesta mucho, pero sí que identifican conceptos importantes asociados al verbo como «infinitivo» o «conjugación». Los ejemplos siguientes son representativos de cómo manejan el concepto a pesar de la dificultad para definir términos, entre otras cosas, por la escasez de vocabulario metalingüístico:

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-VAIS102).

Una misma palabra puede funcionar como verbo o no. Para saber si es un verbo, conjugado quitando la parte del verbo y añadiendo desinencias. (Sin-LEIPI101).

En el grupo de Valencia llegan a identificar el morfema verbal y el pronombre que indica la persona, ya que en castellano no es necesario incluir el pronombre, a diferencia del inglés, donde es normativo que aparezca el pronombre personal delante del verbo para conocer quién es el sujeto:

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-VAIS103)

En cuanto a los verbos reflexivos, en el grupo valenciano tienen dificultades para definirlos, pero más de un 80% de esos alumnos lo consiguen y saben poner ejemplos (ver ejemplo). Llamativamente, en el grupo de León, los verbos reflexivos son sistemáticamente obviados. Solo un estudiante alude a los verbos reflexivos:

Juntas algunas palabras: echar-se (Sin-LEIPI136)

Algunos verbos, los reflexivos necesitan un pronombre. Ej: Yo me peino, Tú te peinas, Él se peina. (Sin-VAIS104)

En la segunda fase de la SDGE, la manipulación y reflexión sobre el presente y el pretérito imperfecto desembocaba en una estructura oracional propuesta, con el concurso de conectores de contraste y expresiones de tiempo y frecuencia. El análisis de los datos arroja que ambos grupos tienen dificultades para construir las oraciones siguiendo esa estructura oracional mediante el contraste pasado-presente, la utilización de los verbos, los conectores y las expresiones de tiempo. La mayoría utiliza los verbos en presente y pocos en pretérito imperfecto. A veces incorporan otros pretéritos, como vemos en los ejemplos siguientes. Es un aspecto en el que sí que se encuentran diferencias muy notables entre el grupo de León y el grupo de Valencia:

Tabla 3. Diferencias entre los grupos sobre el uso del contraste en las cartas

Contraste oracional	Grupo de Valencia	Grupo de León
Ningún contraste	7,14% «Hecho de menos los balones que nos dabas para jugar al fotbooll con Jorge, Jose...». (VAIS105)	52,94% «Sigo tocando el violonchelo, pero he dejado otras cosas...». (LEIPI111)
1 contraste	14,28% «Ahora me va en el instituto muy bien, ahora entro a 8 am y salgo a las 2 pm». (VAIS109)	35,29% «Me acuerdo que en sexto se me daban fatal las mates, pero ahora es mi asignatura favorita...». (LEIPI103)
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)	8,82% De ellos, uno no tiene estructura de contraste. «Tú decías que el inglés nos iba a costar mucho, pues no, no me cuesta, es casi como 6.º, un poco más difícil». (LEIPI118)
3 contrastes	57,14% «Por ejemplo, aquí no tenemos comedor, mientras que en el colegio si teníamos». (VAIS101)	2,94% Solo es un caso, pero con el uso del pretérito perfecto compuesto: «El cambio más notorio ha sido el aumento de deberes y la dificultad de los controles». (LEIPI104)

También apreciamos una diferencia muy marcada en la identificación y uso de los elementos gramaticales estudiados, con buenos resultados en el grupo de Valencia y resultados medios y, en algún caso, bajos en el de León. Así, respecto al infinitivo de los verbos, el 75% del grupo valenciano lo identifica correctamente, mientras que el grupo leonés se acerca al 62%. La diferenciación entre lexema/morfema (con sus variantes raíz y desinencia) lo consigue casi el 92% del grupo de Valencia, frente al 68% del grupo de León. La diferencia se agranda, en cambio, cuando se trata de conjugar, puesto que en Valencia encontramos que casi el 92% sabe hacerlo frente al 35,3% de León.

En cuanto a la reflexión gramatical, señalamos que volver sobre las actividades realizadas para reflexionar sobre los conceptos trabajados, sobre cómo han mejorado en el uso de la gramática, es una estrategia inusual. No están acostumbrados a reflexionar sobre su trabajo, como se demuestra en comentarios del tipo:

No he aprendido nada. (Inf-LEIPI135).

He aprendido que los verbos están en todos los sitios pero no he aprendido los tiempos ni nada sobre lo que no examinamos pero desde mi punto de vista es innecesario para la vida cotidiana (Inf-LEIPI1017).

En este sentido, en la revisión, aunque se incorpora el metalenguaje para referirse a los conceptos gramaticales estudiados (conectores, expresiones de tiempo), no se ofrecen propuestas de solución o se limitan a destacar lo que se considera que está bien.

Sin embargo, una mayoría del alumnado evidencia la importancia del tipo de actividades que les ayudan a aprender y las que no; destacan la utilidad de la tarea propuesta, la originalidad y el haber utilizado otra manera de comunicarse.

Algunas (actividades) me han parecido divertidas, pero lengua no tendría que basarse en juegos. (Inf-LEIPI131).

Me ha parecido muy útil para aprender a escribir una carta. (Inf-LEIPI104).

Y así aprenderíamos a escribir una carta y a usar menos los mensajes del móvil. (Inf-LEIPI103).

Una parte importante de las reflexiones gramaticales que aparecen en los documentos de síntesis de ambos grupos tienen que ver con la forma de las palabras: así, la identificación del verbo como palabra variable en tiempo, persona y número y su asociación con la conjugación, es decir, la variedad de formas con las que puede aparecer un verbo; o la indicación de los verbos reflexivos como aquellos que llevan un pronombre.

Otro aspecto sobre el que reflexionan tanto en el grupo de León como en el de Valencia son los contrastes interlingüísticos. Les cuesta explicarlos y suelen resaltar las diferencias más evidentes, las ortográficas:

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

Que en catalán hay diferencias como de -b a -v. (Sin-LEIPI112).

En los informes del grupo de León, casi el 56% del alumnado destaca fundamentalmente el contraste entre catalán y castellano, la mayoría en positivo, y cerca de un 12% en negativo. Creen que han aprendido a partir del contraste entre las lenguas porque al comparar con otros idiomas y ver las diferencias, apren-

den más sobre la suya. El uso de vídeos y tablas en las que plasmar las diferencias entre lenguas les ayuda a entender el contraste interlingüístico:

El contraste de lenguas me ha parecido algo interesante ya que en vez de aprender los verbos en un idioma los aprendes en varios idiomas a la vez. (Inf-LEIPI1016).

En relación con la reflexión sobre la carta que se les pide escribir, los dos grupos mejoran el texto final siguiendo las indicaciones de los criterios de revisión establecidos entre todos los alumnos previamente a la escritura de la carta. Ahora bien, en el grupo de León se refieren mayoritariamente a la estructura de la carta (fecha, saludo, despedida...) y la ortografía con indicaciones poco precisas (*está bien, pero arregla alguna cosa*), mientras que en el grupo de Valencia se atiende a los aspectos estudiados (estructura de la oración, conectores de contraste, verbos en pasado y presente, adverbios de tiempo y de frecuencia). Encontramos que el 50% de los revisores valencianos 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).

6. Discusión

La organización de la SDGE en fases supone un planteamiento del trabajo como un proceso que incide en el aprendizaje del alumnado. Así comprobamos que tiene un efecto positivo en el uso del metalenguaje. Hemos constatado que hay algunos casos en que el alumnado tiene dificultades para denominar el lexema y el morfema en la primera sesión, pero en la segunda ya no lo tienen. Este efecto se percibe sobre todo en los documentos de síntesis y en el informe final, cuando ya se ha completado la SDG, como vemos en los siguientes ejemplos:

Los morfemas informan de la persona, singular y plural. Por ej: entren-o (Sin-VAIS102)

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)

Es posible que algunos errores poco comprensibles en el uso del metalenguaje radiquen en que el castellano no es su primera lengua o en un absentismo reiterado del alumnado. Otro tipo de errores como las confusiones terminológicas

entre conjugaciones/conjunciones, imperativo/indicativo, infinitivo/imperativo se podrían explicar por la semejanza fonética de unos significantes lingüísticos a los que, todavía, no se asocia un significado consolidado. En todo caso, los datos de otras investigaciones sobre el saber gramatical del alumnado confirman que el paso del uso espontáneo de la lengua al uso elaborado no puede hacerse sin control metalingüístico (Rodríguez- Gonzalo, 2009).

Son frecuentes los casos en los que la comprensión del funcionamiento de la lengua no va unida necesariamente a un uso preciso del metalenguaje, es decir, existen diferencias entre el saber declarativo y el saber procedimental, lo que afecta a dos de las categorías que hemos establecido: el uso del metalenguaje y los conceptos gramaticales. Por ejemplo, no se sabe explicar qué son los verbos reflexivos, pero se ponen ejemplos adecuados; o no se sabe explicar qué es conjugar, pero sí que se sabe hacerlo. En alguna ocasión no se utilizan términos como «infinitivo» y «conjugaciones», pero sí que se saben identificar y poner ejemplos. Para paliar estas diferencias entre el saber declarativo y el saber procedimental, la SDG cuenta con una herramienta, el informe final, cuyo objetivo es precisamente recoger el metalenguaje y fijar los conceptos gramaticales que se han estado utilizando en la segunda fase, provocando así situaciones de reflexión metalingüística.

La confusión en la identificación verbo-acción suele aparecer, seguramente por la manera en que se ha aprendido este concepto en Educación Primaria. En cualquier caso, la reflexión metalingüística, con manipulación de ejemplos y situaciones en las que el verbo no indica acción, debe colaborar a desterrar esta confusión. Lo que es evidente, es que el alumnado recurre a cuestiones formales (infinitivo, posibilidad de conjugar) más que a cuestiones de significado (verbo = acción) para identificar esta categoría gramatical. Tal como afirma Durán (2010b), la complejidad que supone definir algunos conceptos gramaticales como el adverbio o, en este caso, el verbo, provoca que los alumnos busquen estrategias para identificarlos. Suelen recurrir a saberes escolares automatizados o a saberes intuitivos que no han llegado a sistematizar.

En relación con el contraste pasado-presente, en general encontramos resultados más bajos de los esperados, ya que parece que no se han tenido en cuenta las actividades sobre gramática realizadas anteriormente en la SDG para mejorar la escritura de la carta. Un buen número de estudiantes no incorpora en sus cartas procedimientos que podrían utilizar si las hubieran tenido en cuenta, puesto que:

- no incluyen el contraste tal y como se había previsto (es decir, lo redactan en presente o utilizan otro pretérito, como el perfecto simple), por ejemplo:

Echo de menos las comidas tan ricas. (Car-VAIS108)

Se me da mucho mejor las matematicas y inglés y me comporpto mucho mejor. (Car-VAIS107)

- inician el contraste, pero no lo terminan de indicar, por ejemplo:

Antes no tenía otras asignaturas en alemán, algunas cosas eran más fáciles...
(Car-LEIPI107)

Sigo tocando el violonchelo, pero he dejado otras cosas...(Car-LEIPI111)

Entendemos que la mayoría utiliza lo que ya sabe para escribir una carta, un tipo de texto con el que sí han tenido contacto, pero no incorpora la estructura oracional que se le ha propuesto, en que de manera explícita debería marcar el pasado y el presente (conectores, adverbios de tiempo y frecuencia y forma verbal) porque de forma natural tiende a la economía y la segunda parte del contraste es fácil que se sobreentienda. Por otra parte, las grandes diferencias que se detectan entre el grupo de León y el grupo de Valencia podrían explicarse porque la docente que implementó la SDGE en Valencia participó activamente en la elaboración de la misma, lo que explicaría la insistencia, probablemente, en puntos clave del desarrollo de la misma. A la vista de estos resultados, sería conveniente establecer una rúbrica para volver a la carta escrita y comprobar cuántos contrastes hay para introducirlos, en caso de que sean insuficientes, o mejorarlos en caso de que aparezcan. Lo que es evidente en los documentos de síntesis y en las cartas es que aquel alumnado que identifica perfectamente y señala a su par qué tiene que mejorar en su texto es el alumnado que mejor escribe y que domina tanto el metalenguaje como los conceptos gramaticales trabajados en la secuencia didáctica. Observamos, pues, que el uso del metalenguaje para denominar los elementos de la lengua implica convertirlo en un saber recuperable en diferentes situaciones y supone un uso elaborado de la lengua, tal como afirma Rodríguez-Gonzalo (2020), partiendo de investigaciones centradas en la actividad metalingüística de los estudiantes (Camps, 2000, 2017). Coincidimos además con los primeros resultados de implementación de las SDGE en aula, que confirman la importancia del diálogo en el aprendizaje y del discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

Las diferencias encontradas en la reflexión gramatical del grupo de Valencia, donde se destacan los elementos gramaticales aprendidos, y del grupo de León, donde se señala la poca utilidad de aprender gramática, pero se valora su repercusión en la comprensión, podrían explicarse por la metodología empleada habitualmente en las clases de Lengua Castellana y Literatura. No en todas las aulas la reflexión metalingüística se hace de manera sistemática, lo que redundaría en la necesidad de aplicar secuencias didácticas que incorporen este tipo de actividad. La enseñanza de la gramática se ha entendido durante largo tiempo solo como descripción del código. En la actualidad, hay cierto consenso en la necesidad de enseñar gramática de manera explícita, tanto en lenguas primeras como extran-

geras, centrada en el desarrollo de la competencia metalingüística (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

En el caso del contraste interlingüístico, resulta llamativo comprobar que en el grupo de Valencia solo destacan las particularidades de aprender una nueva lengua (en este caso el valenciano) aquellos alumnos que la estudian por primera vez, ya que proceden de otros sistemas educativos. En el grupo de León el porcentaje es significativamente mucho más alto. En ambos casos se podría explicar por la misma circunstancia: la presencia de una sola lengua vehicular. La mayoría del alumnado valenciano convive habitualmente con dos o más lenguas y la reflexión sobre los contrastes interlingüísticos puede ser más habitual, mientras que en el alumnado leonés las lenguas que se estudian (castellano e inglés, principalmente) se abordan como asignaturas independientes, sin ningún tipo de coordinación entre los docentes que las imparten. Como han señalado Sánchez *et al.* (2022), en los currículos de territorios con más de una lengua propia, se aboga por el tratamiento interlingüístico, la coordinación y el contraste entre lenguas.

7. Conclusiones

Después de nuestro análisis de las categorías sobre el metalenguaje utilizado por el alumnado y su repercusión en el uso de la gramática, hemos comprobado hasta qué punto el alumnado de Secundaria que ha realizado la SDGE «Carta al maestro» domina las cuestiones gramaticales trabajadas y la reflexión gramatical que se promueve a través de los documentos de síntesis y los informes. De esta forma, hemos constatado cómo se ha producido 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.

Por un lado, el documento de síntesis permite detectar huellas del proceso de construcción del conocimiento metalingüístico a partir de los conceptos trabajados, mientras que el informe final –en que se reflexiona sobre el trabajo realizado y sobre lo que el alumnado considera que ha aprendido durante toda la SDGE– demuestra si han sistematizado y cómo lo han hecho dichos conocimientos. Por otro lado, a partir del análisis de las revisiones, los borradores y las cartas, hemos observado cómo utilizan los elementos gramaticales estudiados, las dificultades que tienen y cómo las resuelven. El alumnado participante considera positiva la revisión entre iguales para mejorar sus cartas y aprender los conceptos gramaticales.

En la utilización del metalenguaje, apreciamos que el alumnado tiene un saber escolar que emerge e incorpora una nueva terminología para referirse a los

mismos conceptos que repercute en su comprensión. Además, se evidencia que, aunque no dominen el metalenguaje, saben explicar conceptos gramaticales aludiendo al uso. Hay también un progreso en el uso del metalenguaje a lo largo de la secuencia. Consideramos, por tanto, siguiendo a Rodríguez-Gonzalo (2012), que es necesaria una actividad metalingüística explícita (atención a la forma) en las aulas –en los distintos niveles educativos, tanto en lenguas primeras como extranjeras– para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad actual demanda. Hay que tener en cuenta, además, que la actividad metalingüística es el motor en la evolución de los conocimientos lingüísticos del estudiante, dado que se activa solo cuando el comportamiento lingüístico en curso encuentra un obstáculo (de comprensión o de expresión) y el sujeto decide prestar atención especial a la tarea que realiza (Rodríguez Gonzalo, 2012).

En la reflexión gramatical, el alumnado destaca haber aprendido la diferencia entre adverbios de tiempo y frecuencia, entre el lexema y el morfema, y la conjugación verbal. Ahora bien, tiene dificultades para incorporarlos en sus textos. Muchas de ellas provienen de la diversidad de denominaciones que han aprendido. Por lo tanto, se podría favorecer el aprendizaje de la gramática si se unificaran las denominaciones terminológicas y se propiciara la reflexión metalingüística sobre lo aprendido.

Así mismo, deducimos que hay diferentes modos de actuar de los docentes, que implican que se haga mayor o menor énfasis en la reflexión sobre lo aprendido. Además, es evidente que el alumnado no está acostumbrado a hacer revisiones, reflexionar ni a elaborar un texto final de corte metalingüístico, como la síntesis de las cuestiones gramaticales trabajadas que se propone en la SDGE. Muchas veces no revisan las actividades para completar los documentos de síntesis, ni los consultan para avanzar en las actividades. No obstante, se aprecia una sensibilización con la precisión y la variedad en la expresión, y una progresión en el aprendizaje a lo largo de la secuencia.

Respecto al funcionamiento de la SDGE con alumnos de contextos diferentes, se aprecia una dirección distinta del trabajo por parte del profesorado. Como consecuencia, en el grupo de Valencia, se revisan las actividades realizadas en la SDGE para incorporar los conceptos gramaticales aprendidos, lo que produce una mayor reflexión gramatical y mejores resultados en la revisión de la carta. En el grupo de León, en cambio, se atiende sobre todo a cuestiones formales, centrándose en la estructura externa de la carta y en la ortografía.

Sobre la comparación entre lenguas, la mayoría del alumnado destaca positivamente el contraste entre las lenguas para aprenderlas más fácilmente, aunque sea poco habitual en los territorios donde solo hay una lengua oficial. Ahora bien, el alumnado suele estar en contacto con más de una lengua, ya que se estudian otras lenguas curriculares (inglés, francés...). Por ello, es importan-

te considerar las ventajas de la integración de lenguas y el desarrollo de una competencia interlingüística que permita transferir contenidos comunes, sobre todo de carácter discursivo, y que facilite contrastar las particularidades de las lenguas que se aprenden, tal como ya indicaron Ruíz-Bikandi (2008) y Guasch (2011).

Identificamos también en las producciones analizadas las dificultades y las estrategias que utilizan los alumnos de cada grupo para completar la tarea. A pesar de diferencias significativas, en ambos grupos sí que se promueve en la SDGE la enseñanza de la gramática basada en la reflexión metalingüística en mayor o menor grado mediante los documentos de síntesis y los informes, que permiten indagar en lo que saben, lo que han aprendido y las dificultades con que se encuentran a lo largo de la secuencia. No obstante, para poder desarrollar la reflexión metalingüística que se propone, consideramos que la formación del profesorado que la implementa es fundamental, así como el interés demostrado por el alumnado. Cabe destacar además que, si la propuesta de escritura se refiere al contexto real del estudiante y tiene en cuenta su experiencia personal, hay una mayor implicación en la tarea, lo cual favorece la reflexión y el aprendizaje gramatical. En esta línea, el nuevo currículo propone planificar la intervención docente a partir de situaciones de aprendizaje centradas en un contenido gramatical presentado en su contexto de uso y orientado a la elaboración de una tarea. Coincidiendo con estas mismas pautas, se han diseñado las SDGE con el principal objetivo de favorecer la reflexión lingüística (Abad, Rodríguez-Gonzalo, 2023).

Finalmente, incorporamos algunas sugerencias que consideramos fundamentales para conseguir un mejor resultado en la implementación de la SDGE:

- Entender la SDG como un proceso planificado hacia un resultado final, que es la reflexión sobre cuestiones gramaticales que permitan avanzar en el aprendizaje de la gramática.
- Insistir en la estrategia de acudir a las conclusiones parciales obtenidas en las sucesivas sesiones para conseguir una correcta sistematización de lo aprendido.
- Acompañar en la comprensión lectora del documento de síntesis final, que conduce al uso del metalenguaje utilizado en el saber procedimental.
- Elaborar una rúbrica para la revisión de la carta, en relación con los elementos gramaticales que marcan el contraste pasado-presente.
- Incorporar el contraste interlingüístico en el producto final para destacar las particularidades y las coincidencias entre las lenguas estudiadas, de manera que se pueden aprovechar los conocimientos lingüísticos aprendidos en todas ellas.

8. Referencias bibliográficas

- 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.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En Camps, A., Zayas, F. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (31-48). Graó.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O., Milián, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica. Biblioteca d'Articles*, 146. Graó.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Durán, C. (2010a). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Durán, C. (2010b). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-109.
- Fontich, X. (2011). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 112-122.
- Fontich, X., García Folgado, M. J., y Rodríguez-Gonzalo, C. (Coords.). (2022). El rol de l'ensenyament gramatical en l'aprenentatge de llengües: pràctiques reflexives, tasques comunicatives i material d'intervenció. *Caplletra* 73, 149-158. <https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24636>
- García Vidal, P. (2018). *Com s'aprenen les llengües en Secundària*. Perifèric.
- Guasch, O. (2011). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O. Guasch (Coord.), *El tractament integrat de les llengües* (13-28). Graó.
- Milián, M. (2023). Leer y escribir. Algunas consideraciones sobre el discurso y el conocimiento lingüístico. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 99, 22-30.
- Milián, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.
- Ribas, 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/10.34624/id.v12i2.17436>
- 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 Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- 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/10.35362/rie590458>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). Evidències per millorar la competència en comunicació lingüística. *Evidències científiques per millorar la pràctica docent. Dossier 5*. Graó.
- 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/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Távira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- 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* (13-24). Dykinson.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

