

## La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)

### Reflexive Language Teaching in Multilingual Contexts (EGRAMINT)

### Ensino de línguas reflexivo em contextos multilingües (EGRAMINT)

Carmen Rodríguez-Gonzalo   
Universitat de València, España  
crodrig@uv.es

Recibido: 13/12/2022

Aceptado: 03/01/2023

Publicado: 04/01/2023

**Resumen:** El desarrollo de la competencia plurilingüe en la educación obligatoria necesita promover la reflexión sobre el uso y la transferencia lingüística en el alumnado. Para que este planteamiento sea viable en las aulas, son necesarios instrumentos que lo desarrollen. Este es el objetivo del proyecto “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingüe” (EGRAMINT)<sup>1</sup>. Se plantea para ello una investigación de carácter cualitativo-etnográfico, en tres fases. En primer lugar, se realizó el análisis de la enseñanza gramatical en los currículos oficiales de todas las lenguas de España, cuyos resultados mostraron el predominio de la identificación y afirmaciones genéricas sobre el uso reflexivo. Tras ello, se diseñó un prototipo de intervención desarrollado en un conjunto de dispositivos diversos para Primaria y Secundaria, cuya implementación en aulas, fase en marcha en la actualidad, informe de los logros y las dificultades del planteamiento. Los datos de estas dos primeras fases sustentan el diseño de una gramática escolar interlingüística que muestre la transposición didáctica de los saberes académicos, el contraste de lenguas y la progresión en la educación básica. Esta gramática escolar incorpora asimismo las secuencias didácticas de gramática como dispositivos de intervención.

**Palabras clave:** Gramática escolar interlingüística; Secuencias didácticas de gramática; Formación de docentes; Educación plurilingüe.

**Abstract:** The development of plurilingual competence in basic education has to be able to promote reflection on language use and language transfer among learners. For this approach to be viable in the classroom, tools are needed to develop it. This is the aim of the Egramint project, “The Elaboration of an Interlinguistic School Grammar: Towards Reflexive Language Teaching in Multilingual Contexts”. For this purpose, a qualitative-ethnographic research was carried out in three phases. Firstly, an analysis of grammatical teaching in the official curricula of all the languages of Spain was carried out, the results of which showed the predominance of identification and generic statements over reflective use. This was followed by the design of a prototype intervention developed in a set of different devices for primary and secondary schools, the implementation of which in the classroom, a phase currently underway, reports on the achievements and difficulties of the approach. The data from these first two phases underpin the design of a cross-linguistic school grammar that demonstrates the didactic transposition of academic knowledge, language contrast and progression in basic education. This school grammar also incorporates grammar teaching sequences as intervention devices.

Rodríguez-Gonzalo (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/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

**Keywords:** Interlinguistic school grammar; Didactic grammar sequences; Teacher training; Multilingual education.

**Resumo:** O desenvolvimento da competência plurilingue no ensino básico precisa de promover a reflexão sobre o uso e a transferência linguística entre os aprendentes. Para que esta abordagem seja viável na sala de aula, são necessárias ferramentas para a desenvolver. Este é o objectivo do projecto Egramint, "O desenvolvimento de uma gramática escolar multilinguística: para um ensino de línguas reflexivo em contextos multilinguísticos". Para este efeito, foi realizada uma investigação qualitativa-etnográfica em três fases. Em primeiro lugar, foi realizada uma análise do ensino gramatical nos currículos oficiais de todas as línguas de Espanha, cujos resultados mostraram a predominância da identificação e das declarações genéricas sobre o uso reflexivo. Seguiu-se a concepção de um protótipo de intervenção desenvolvido num conjunto de diferentes dispositivos para escolas primárias e secundárias, cuja implementação nas salas de aula, uma fase actualmente em curso, relata as realizações e dificuldades da abordagem. Os dados destas duas primeiras fases sustentam a concepção de uma gramática escolar de carácter linguístico cruzado, mostrando a transposição didáctica dos conhecimentos académicos, o contraste linguístico e a progressão no ensino básico. Esta gramática escolar incorpora também sequências de ensino gramatical como dispositivos de intervenção.

**Palavras-chave:** Gramática escolar interlinguística; Sequências de ensino gramatical; Formação de professores; Educação multilingue.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los retos de una educación plurilingüe en nuestro sistema educativo pasan por dar respuesta a la necesidad de los ciudadanos de utilizar las lenguas (del territorio y extranjeras) para usos progresivamente complejos, lo que implica el desarrollo del pensamiento y el dominio de procedimientos lingüísticos diversos. Para ello, la escuela ha de promover un uso reflexivo de las lenguas curriculares, que necesita de conocimientos gramaticales que puedan ser utilizados consciente y autónomamente y de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes de Primaria y Secundaria enseñar estos conocimientos en el aula durante la educación obligatoria.

La controversia sobre la enseñanza de la gramática ha sido una constante en amplios sectores del mundo educativo (Ellis, 2016; Fontich y Camps, 2014; Locke, 2010; Myhill y Watson, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012). La enseñanza de la gramática se ha entendido durante largo tiempo solo como descripción del código. Desde esta perspectiva, su relación con la mejora del uso lingüístico se ha puesto en duda en numerosas ocasiones, en parte debido a la confusión entre los fines de la investigación lingüística y los de la enseñanza de la lengua, confusión denunciada constantemente desde la década de los 80. A estos cuestionamientos han seguido distintas investigaciones desde la didáctica de lengua y numerosos trabajos de innovación que, desde las aulas, han ido explorando las posibilidades de mejora de la enseñanza gramatical (Fontich y García Folgado, 2018, para un estudio panorámico y García-Folgado, 2022, para una visión histórica). En la actualidad, hay cierto consenso en la necesidad de la atención a la forma (*focus on form*), es decir, de un cierto tipo de enseñanza gramatical explícita tanto en lenguas primeras como extranjeras (Camps et al., 2005; Doughty y Williams, 2009; Nassaji y Fotos, 2011), ineludible si se pretende que los estudiantes dominen usos elaborados (orales, escritos, multimodales) de las lenguas

y puedan utilizarlas reflexivamente (Camps, 2017). Se trata de una enseñanza de la gramática centrada en el desarrollo de la competencia metalingüística de los hablantes, que les posibilite el tránsito entre diferentes lenguas, reto ineludible en una sociedad multilingüe como la actual.

Desde las instituciones encargadas de velar por el uso adecuado de las lenguas se han impulsado grandes obras de carácter divulgativo, elaboradas desde la perspectiva lingüística, como la *Nueva gramática de la lengua española* (en sus versiones básica y manual) y el *Glosario terminológico*, de la RAE-ASALE, la *Gramàtica essencial de la llengua catalana*, del Institut d'Estudis Catalans, la *Gramàtica normativa valenciana*, de la Academia Valenciana de la Lengua o *The Queen's English and How to Use It* de la Queen's English Society Academy of the English Language. Son obras de consulta, claramente divulgativas, a disposición de los hablantes que ya han recibido una formación escolar en lenguas primeras, segundas y extranjeras. No son, sin embargo, gramáticas escolares, que han de ocuparse de esa primera formación.

No obstante, ni las investigaciones realizadas hasta el momento ni las obras de carácter divulgativo han conseguido cambiar la realidad de la enseñanza de las lenguas en nuestras aulas: o se ignora la gramática (desde el escepticismo sobre su papel en la mejora del uso) o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos deductivos (explicación, memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis). Desde el mundo académico es recurrente la crítica a este tipo de prácticas tanto desde la lingüística (Bosque y Gallego, 2016) como desde la didáctica de la lengua (Camps, 2017; Ellis, 2016; Fontich, 2021; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017). Otro problema es que las distintas lenguas curriculares se aborden como asignaturas independientes, con escasas referencias entre ellas: por lo general, no se comparte proyecto didáctico ni se ve necesario ningún tipo de coordinación entre docentes (Rodríguez Gonzalo, Costa y Nicolàs, 2015).

Esta situación es la que justifica la necesidad de nuestro proyecto. Partimos de la premisa de que el problema persiste. Falta dar una respuesta a una enseñanza de la gramática adaptada a las finalidades previstas por el sistema educativo, que permita abordar de manera integrada las lenguas del currículo y que sea posible en las aulas. Ello supone incidir en la manera de intervenir en el aula de los docentes. Buscamos una gramática escolar interlingüística que muestre la relación entre gramática y enseñanza de la lengua y que proporcione modos de intervención en aula mediante dispositivos de intervención semiestructurados (secuencias didácticas de gramática, SDG) que permitan hacer efectivo este planteamiento.

Así pues, nuestra hipótesis es que disponer de una gramática escolar interlingüística facilita alcanzar los objetivos de la educación plurilingüe que persigue nuestro sistema educativo, como demanda de la sociedad actual. Entendemos que la institución educativa tiene dos responsabilidades específicas en relación con la gramática escolar: i) que los alumnos construyan los conceptos gramaticales básicos sobre las lenguas que utilizan, de manera progresivamente compleja, y ii) que los alumnos aprendan a reflexionar sobre las distintas lenguas escolares de forma que puedan contrastarlas, conocerlas en profundidad y usar ese conocimiento en el aprendizaje de otras lenguas no presentes en el currículo. Para ello, los docentes de

Primaria y Secundaria han de disponer tanto de la transposición didáctica de los conceptos de referencia, graduada en función del curso y nivel educativo, como de los procedimientos metodológicos que permitan abordar estos conceptos en el aula. Dicho de otro modo, han de disponer de una *gramática pedagógica* (Camps y Milian, 2017; Zayas, 2004). Esta hipótesis se sustenta en tres ámbitos de investigación, que confluyen en nuestro trabajo: a) las investigaciones sobre la enseñanza de la gramática en relación con los tres polos del sistema didáctico (docente, alumnos y contenidos); b) los estudios sobre las relaciones interlingüísticas y el tratamiento integrado de lenguas en la enseñanza y c) los estudios sobre la actividad docente. Nos referiremos brevemente a cada uno de ellos.

### **1.1. La investigación sobre la enseñanza de la gramática y el sistema didáctico**

Desde la Didáctica de la lengua como área de conocimiento específica nos basamos, en primer lugar, en las investigaciones sobre la realidad de la enseñanza de la gramática en las aulas (Camps, 2000; Fisher, 2004, entre otros) en relación con: a) distintos conceptos gramaticales para delimitar los aprendizajes y los obstáculos de los estudiantes; las creencias de los profesores (Bastons et al., 2017; Camps y Fontich, 2019; Fontich y Camps, 2015; Myhill et al., 2013; Rijt et al., 2019); b) la transposición didáctica de los contenidos gramaticales en manuales escolares (Awramiuk y Szymánska, 2019; Gutiérrez y Romero, 2020; Martínez Navarro, 2000; Ribas, 2010; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017); y c) sobre los contenidos efectivamente enseñados, mediante el análisis de las interacciones o documentos de aula como los cuadernos escolares (Bernal, 2010; Funke, 2018) o mediante el análisis de las intervenciones docentes (Canelas-Trevisi, 2010; Dolz, Jacquin y Scheneuwly, 2006; Graça y Álvares Pereira, 2012; Paolacci y Garcia-Debanc, 2005; Rodríguez-Gonzalo et al., 2022).

En segundo lugar, nos apoyamos en investigaciones sobre otras formas de intervenir en el aula en relación con la enseñanza gramatical, es decir, en intervenciones que aúnan el plano lingüístico-comunicativo y el plano metodológico, como las desarrolladas por GREAL (Camps y Zayas, 2006; Camps y Fontich, 2021; Ribas et al., 2014; Rodríguez-Gonzalo, 2014 y 2015) o en el contexto francófono por Dolz y Simard, 2009; Lepoire y Sautot, 2009; Paolacci y Garcia-Debanc, 2009, entre otros.

### **1.2. El tratamiento integrado de las lenguas del currículo y la reflexión interlingüística**

En el contexto de la educación plurilingüe y en el marco de las investigaciones sobre enseñanza de la gramática, consideramos el planteamiento metodológico del Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) (Ferrer y Rodríguez Gonzalo, 2010; Guasch, 2008), así como del Tratamiento Integrado de Lenguas y de Contenido (TILC) (Cenoz, 2015). En el origen de estos enfoques están los estudios que muestran el carácter mixto y original del conocimiento lingüístico de los plurilingües, que no se puede entender como la mera suma de los saberes parciales de cada lengua, sino como un repertorio de saberes lingüísticos que no están aislados unos de otros y de los que se sirven en la comunicación con otros individuos (Guasch, 2010). No se trata tanto de tomar la gramática como punto de referencia para la corrección de los usos lingüísticos de los aprendices, como de constituir la en un instrumento para avanzar en el conocimiento de las relaciones que establecen los aprendices entre los conocimientos de los distintos

sistemas lingüísticos que manejan y que conviven en su mente. En este contexto, Trévisé (2010) pone de relieve el protagonismo del conocimiento metalingüístico desarrollado en el aprendizaje de la primera lengua en los procesos de apropiación de lenguas segundas y extranjeras.

### 1.3. La investigación sobre la actividad docente

La investigación ha puesto de manifiesto que el *habitus* de los docentes, en el sentido dado al término por Bourdieu (1993), se apoya más en la práctica configurada históricamente esto es, en las disposiciones infraconscientes que determinan la acción, eminentemente reproductivas, que en el razonamiento. De ahí que un aspecto central en este proyecto sea la consideración de la actividad docente como una vía necesaria para profundizar en el significado que las prácticas de gramática escolar interlingüística poseen para los docentes de Primaria y Secundaria. Se trata de comprender los resortes tanto de la actividad docente desarrollada en torno a la SDG, como de los procesos de transformación de las prácticas que verbalizan los docentes al enfrentarse a su propia práctica, todo ello con el fin de ponerlos al servicio de la mejora de la enseñanza de lenguas en la educación obligatoria. En este sentido, los estudios de la actividad docente son un referente básico en nuestro trabajo, en relación con tres grandes aspectos: a) la actividad docente, entendida como un ciclo recursivo que se compone de tres momentos básicos: la planificación, la intervención en aula y la reflexión posterior; b) la forma de relacionar la teoría y la práctica en la configuración del “estilo profesional docente”; y c) la configuración del discurso profesional mediante el análisis de la propia actividad. Como señalaba Schön (1992), se trata de aproximarnos a una epistemología de la práctica, fundamentada en la reflexión sobre la acción. Los referentes para este planteamiento son, en primer lugar, la concepción del trabajo del docente dentro de la teoría de la actividad desde Vigotski y Leontiev y su evolución, la teoría sociohistóricocultural (Ellis et al., 2010; Engeström, 2015). En segundo lugar, el análisis del trabajo docente (Bronckart y LAF, 2004; Plazaola y Ruiz Bikandi, 2012) y los estudios sobre las relaciones entre teoría y práctica en el desempeño profesional (Perrenoud, 2007; Schön, 1992, 1998).

## 2. METODOLOGÍA

En relación con nuestra hipótesis de partida, este proyecto se organiza en torno a tres objetivos generales: a) Desarrollar una propuesta secuenciada de gramática interlingüística para la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), que integre el contenido y la forma de intervención en el aula y que se concrete en materiales de ayuda a los docentes, a partir del diseño de un prototipo, como dispositivo semiestructurado de intervención e instrumento de mediación para la enseñanza reflexiva de las lenguas; b) Analizar cómo intervienen los docentes en las aulas para desarrollar la competencia metalingüística de sus alumnos en relación con los conceptos básicos de gramática y su uso en actividades de manipulación y revisión de textos, a partir de diseños de intervención semiestructurados elaborados sobre el modelo de *secuencias didácticas de gramática* (SDG) de Camps (Camps y Zayas, 2006); y c) Analizar las representaciones de los docentes sobre la enseñanza de la gramática y su interpretación sobre sus

intervenciones en aula al implementar las SDG adaptadas a cada contexto lingüístico y educativo.

Metodológicamente, el proyecto se inscribe en los planteamientos de la investigación cualitativo-etnográfica de la educación (Cambra, 2003; Woods, 1996), en especial en los llamados interaccionistas, que interpretan el comportamiento como resultado del encuentro entre el plano cognitivo y el medio social en el que la actividad se desarrolla (Ellis et al., 2010), encuentro en el que el lenguaje es el instrumento que configura la realidad y determina la comprensión del mundo.

Para alcanzar los objetivos descritos anteriormente, se han establecido tres fases de implementación: i) análisis de currículos oficiales y diseño de los dispositivos de intervención semiestructurados; ii) intervención en aula, recogida y análisis de datos sobre la acción docente; iii) elaboración de la gramática interlingüística. Cada fase consta de estudios fundamentalmente cualitativos, aunque tanto la primera como la segunda incluyen el tratamiento cuantitativo de los datos. Estas fases han sido establecidas a partir de la distinción entre trabajo prescrito –currículos oficiales–, trabajo realizado –intervención en aula– y trabajo real –interpretado– planteada en los estudios sobre el análisis de la actividad docente y adaptada a los objetivos de nuestro proyecto. También, a partir de la consideración del conocimiento en la acción de los docentes, de la reflexión en la acción en el trabajo realizado, y de la reflexión sobre la acción en el trabajo real.

### 3.RESULTADOS

De la primera fase, ya realizada, disponemos de tres tipos de resultados: el análisis de los documentos curriculares que conforman el currículo prescrito; el diseño del prototipo de *secuencia didáctica de gramática Egramint (SDGE)*; y su concreción en un conjunto de dispositivos de intervención para la implementación en aulas de Primaria y Secundaria prevista en la fase segunda del proyecto (repositorio de secuencias didácticas de gramática Egramint, SDGE).

El análisis del corpus de documentos legislativos oficiales de Primaria y Secundaria Obligatoria (periodo correspondiente a la LOMCE, 2013-2021), formado por 126 documentos, se centró, en relación con la enseñanza de la gramática, en las indicaciones sobre contenidos y procedimientos de enseñanza de lenguas. Se estableció una primera categorización mediante un procedimiento interjueces y se realizó el análisis de contenido de todo el corpus, mediante el software Atlas.ti-9. La categorización parte de la reflexión metalingüística, macrocategoría entendida como la reflexión del hablante sobre las lenguas y sus usos, que desglosamos en “Conocimiento de la lengua” y “Uso de la lengua”. A su vez, estas categorías se subdividieron entre conocimientos declarativos (qué, objeto) y operaciones cognitivas que implican formas de abordar estos conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (cómo) y que aparecen formulados en los currículos como contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje. La categoría “Conocimiento de la lengua” recoge los contenidos declarativos de los currículos (qué), referidos a la palabra, a la oración y al texto (Cuenca, 2010), así como los contenidos semánticos y fonológicos relacionados con ellas. En cuanto a la forma de abordar estos conocimientos (cómo), se tomó como referencia inicial la clasificación de operaciones cognitivas propuesta en la taxonomía

de Bloom, en la versión revisada por Anderson y Kratwehl (2001), que establece seis categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. El esquema básico de esta categorización se puede observar en la figura 1.

**Figura 1.**  
Categorías de análisis

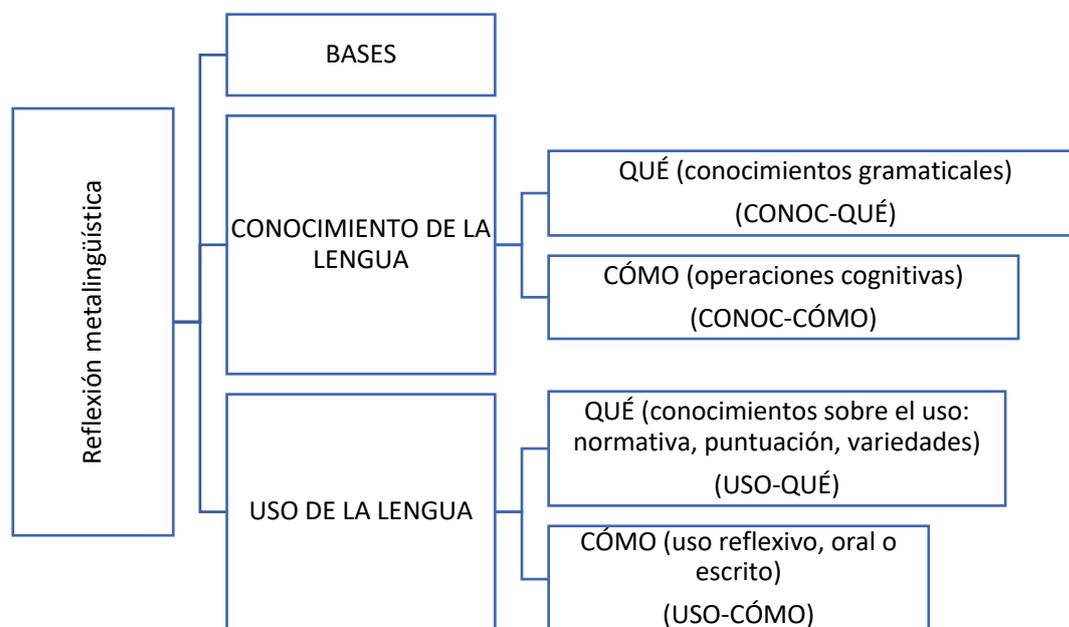


Figura: Figura de elaboración propia tomada de “Una gramática escolar interlingüística” por Rodríguez-Gonzalo, 2021, p.42)

Los resultados obtenidos muestran que los documentos curriculares abogan genéricamente por una gramática vinculada a la mejora del uso, lo que no impide, en lenguas primeras, una exhaustiva presencia de contenidos declarativos explícitos propios de la gramática oracional (morfología y sintaxis), centrada en las clases de palabras en Primaria y en la sintaxis oracional en Secundaria. Estos contenidos aparecen relacionados con operaciones cognitivas de reconocimiento (frente a otras de mayor complejidad cognitiva como el análisis, la evaluación o la creación). En el caso de lenguas extranjeras, hay una mayor presencia de los contenidos de gramática del texto, vinculados a operaciones de aplicación (García-Pastor, Sanz Moreno y Reig Gascón, en prensa; Llamazares y Rodríguez-Gonzalo, en prensa). En los currículos de territorios con más de una lengua propia, se aboga por el tratamiento interlingüístico, la coordinación y el contraste entre lenguas (Sánchez et al., 2022). Sin embargo, las apelaciones genéricas se encuentran con algunos problemas: la desconexión entre los contenidos gramaticales y los contenidos relacionados con las habilidades lingüísticas, la consideración de que la relación entre uso y reflexión se deriva automáticamente de la explicación de los contenidos y de su aplicación en ejercicios descontextualizados, y el riesgo de centrar la gramática únicamente en los aspectos normativos que, siendo importantes, alejan el aprendizaje gramatical de la reflexión sobre la variación (en la

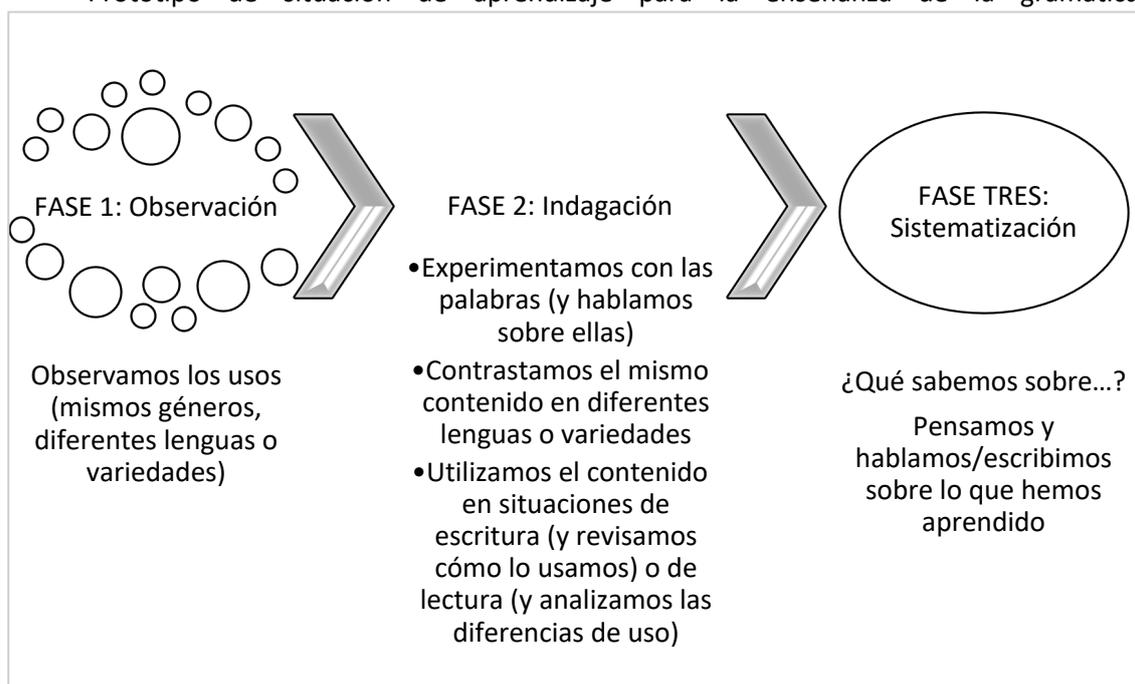
propia lengua y entre lenguas), sobre los efectos de significado de las distintas formas de decir y sobre la toma de decisiones de cada hablante acerca del uso consciente de los recursos que las lenguas nos ofrecen (Kolln y Gray, 2014).

Tras este análisis diagnóstico, planteamos, como forma de intervención en aula, un prototipo de secuencia didáctica de gramática Egramint (SDGE), basada en el modelo de Camps (Camps y Zayas, 2006), como dispositivo de intervención semiestructurado, es decir, sujeto a programación por los docentes en sus distintos contextos.

Este prototipo se define en torno a una determinada noción gramatical (clases de palabras o estructuras oracionales) y plantea un proceso articulado en tres fases. En la primera, se plantea el contenido gramatical a partir de la exploración de su uso en géneros discursivos diversos y en distintas lenguas. En la segunda fase se articula el proceso de reflexión en torno a la noción a partir de actividades de análisis, manipulación y contraste interlingüístico, con pequeñas tareas de escritura y de revisión. La tercera fase plantea la conciencia explícita de los aprendizajes realizados mediante tareas de uso reflexivo y mediante la reflexión sobre los contenidos trabajados (elaboración de informes o explicaciones orales para sistematizar las reflexiones realizadas) (figura 2).

**Figura 2.**

Prototipo de situación de aprendizaje para la enseñanza de la gramática



Fuente: Figura de elaboración propia adaptada de “Situaciones de aprendizaje para una gramática interlingüística” por Rodríguez-Gonzalo, 2022, p.44)

Este prototipo se ha desarrollado hasta el momento en un conjunto de trece SDGE (cuatro para Primaria y nueve para Secundaria), que fueron sometidas a discusión en dos grupos de expertos, uno para cada etapa, formados por docentes e investigadores especialistas en didáctica de la lengua. Las distintas SDGE elaboradas

comparten tres características que consideramos esenciales: la interacción en el aula, entre iguales y con el docente, como requisito para el desarrollo de la competencia metalingüística; el contraste interlingüístico sobre las lenguas curriculares (primeras, segundas y extranjeras) y familiares; la atención al desarrollo de la competencia digital, en relación con la exploración de los usos lingüísticos en las redes, en la elaboración de textos digitales, en el uso de la tecnología con fines educativos o en la consulta de páginas en Internet, entre otros.

La segunda fase, iniciada en 2022 y actualmente en curso, está focalizada en la aportación de evidencias empíricas sobre la enseñanza gramatical en las aulas, a partir de la implementación de los dispositivos didácticos mencionados por parte de docentes de Primaria y Secundaria. Los datos corresponden al trabajo realizado (datos de alumnos y profesor durante la intervención en aula) y de reflexión sobre el mismo (trabajo real), mediante la realización, con los docentes, de cuestionarios pre- y post-intervención y de entrevistas semiestructuradas. Los primeros resultados de implementación en aula ofrecen información en dos sentidos: en primer lugar, señalan la importancia de disponer de planteamientos preparados para el aula (las SDGE) que orienten la enseñanza de la gramática hacia planteamientos no deductivos y que den protagonismo a la actividad metalingüística de los estudiantes; en segundo lugar, las interacciones de los alumnos, desde los primeros cursos de Primaria, muestran su capacidad de reflexión y aportan datos esenciales para entender cómo se aproximan a los conceptos gramaticales, más allá de la repetición de definiciones.

La tercera fase, por último, en fase inicial, persigue la creación de puentes entre las actividades de investigación y de docencia a partir del contraste entre el trabajo prescrito por el currículo y el trabajo realizado y real de los docentes. Estos puentes, en nuestro caso, se concretan en la elaboración de una gramática escolar interlingüística, articulada mediante SDG de complejidad progresiva, que sirva de “andamiaje” a la intervención en aula. Esta fase requiere de la triangulación previa de los resultados del análisis de los distintos tipos de datos de este proyecto (intervenciones de aula, entrevistas semiestructuradas, y cuestionarios pre- y post-intervención).

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El trabajo desarrollado hasta el momento en relación con la enseñanza de la gramática en Primaria y Secundaria muestra, por una parte, que los planteamientos curriculares encuentran dificultades para mostrar con claridad la constante afirmación de que la gramática ha de estar al servicio del uso de la lengua. En sintonía con otros trabajos (Bosque y Gallego, 2016, Camps, 2017), cuando se observan las operaciones cognitivas, se observa el predominio de actividades de identificación de unidades más que de reflexión sobre el uso, lo que es característico de los planteamientos deductivos, como se ha puesto de relieve en numerosas ocasiones.

Los primeros resultados de implementación en aula, confirman la importancia del diálogo en el aprendizaje, del discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical. También, la necesidad y la dificultad de enseñarlo (aprender a hablar, a razonar sobre gramática) ya desde los primeros años de escolaridad, lo que coincide con resultados de estudios anteriores (Camps y Zayas, 2006; Camps, 2017; Rodríguez-Gonzalo et al., 2022).

Esta dificultad supone un reto para la formación de docentes, tanto de Primaria como de Secundaria.

En segundo lugar, se confirma la importancia de la acción docente ya que, ante un mismo dispositivo, hay intervenciones profesionales claramente diferenciales, que influyen notablemente en el aprendizaje, en línea con lo observado por Lepoire y Sautot (2009). La actitud docente ante la interacción en el aula y ante el contraste de lenguas son elementos que marcan diferencias tanto en lenguas primeras como extranjeras, junto a la dificultad de superar planteamientos de enseñanza exclusivamente deductivos.

La experimentación en curso muestra asimismo las vinculaciones de nuestro planteamiento con los modelos de enseñanza gramatical basados en planteamientos inductivos que se desarrollaron a finales del s. XIX y, especialmente, a principios del s. XX. Como señalaba J. de Caso (García-Folgado, 2022):

Se trata de acostumar al niño á buscar y encontrar en cada caso una expresión adecuada á su pensamiento, á no mirar como cosa indiferente y secundaria la manera de decir lo que sabe, á no desnaturalizar el idioma, reduciéndolo á un confuso tejido de palabras vacías de sentido, que haga imposible toda comunicación seria y fructuosa. Se trata, breve, de enseñarle á conocer el lenguaje en relación ante todo con el fin á que se destina, y á aplicarlo reflexivamente al cumplimiento de ese fin (Caso, 1879, p.94).

Los ejes articuladores de la gramática escolar en que trabajamos son varios: la delimitación de nociones básicas (Rijt y Coppen, 2017) y su evolución desde los prototipos a los usos más complejos; las posibilidades de reflexión y contraste interlingüístico en cada caso, así como el rastreo de usos en géneros discursivos vinculados a la experiencia de los alumnos en cada nivel, tanto para las actividades de observación como para los vínculos con la escritura (teniendo en cuenta los entornos multimodales).

#### NOTAS:

1.El equipo del proyecto está formado por investigadores y docentes de las siguientes universidades: Universitat de València, Universidad de León, Universidad de Cádiz, Universitat de Vic-UCC, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat Jaume I de Castelló.

**FINANCIACIÓN:** Esta investigación, *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)*, está financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), PID2019-105298RB-I00.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. y Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Rodríguez-Gonzalo (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/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- Awramiuk, E., y Szymańska M. (2019). Grammar education at the turn of the millennium. The case of Poland. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.06>
- Bastons, N., Comajoan-Colomé, Ll., Guasch, O. y Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra*, 63, 139-164. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10397>
- Bernal, G. E. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83. <http://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. CUP.
- Bronckart, J.P. y groupe LAF (Ed.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 103.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (Coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Graó.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (Coords.) *El verbo y su enseñanza* (pp.19-31). Octaedro.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1-36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Camps, A., y Fontich, X. (Eds.) (2021). La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. UNSJ.
- Camps, A., y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Canelas-Trevisi, S. (2010). Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE. En O. Galatanu, M. Pierrard, D. van Raemdonck, M-E.Damar, N. Kemps y E. Schoonheere (Dir.) *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp.193-201). Peter Lang.
- Caso, J. de (1879). La enseñanza de la Lengua española. *Revista de España*, (709, 93-109.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cuenca, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Arco-Libros.

- Dolz, J. y Simard, C. (eds.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J., Jacquin, M. y Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés. En F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz. *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 143-164). De Boeck.
- Doughty, C., y Williams, J. (Eds.) (2009). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Ellis, V., Edwards, A., y Smagorinsky, P. (Ed.) (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. Routledge.
- Engenström, Y. (2015). *Learning by Expanding. Second edition. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ferrer, M. y Rodríguez Gonzalo, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (Coord.) *El tractament integrat de les llengües* (pp.29-48). Graó.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (Ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Publications de l'Université de Provence.
- Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X., y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2393>
- Fontich, X., y García-Folgado, M.J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.05>.
- García Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>
- García-Pastor, M.D., Sanz Moreno, R. y Reig Gascón, A. (en prensa). Análisis curricular de la escritura en lenguas primeras y extranjeras en Educación Primaria. *International Handbook for the Advancement of Science*. Thomson Reuters.

- Graça, L., y Álvares Pereira, L. (2012). Metodologia par analisar a prática docente: o contributo da sinopse. En J.A. Brandão Carvalho, L.F. Barbeiro, L. Álvares Pereira y A. Carvalho da Silva. *Aula de Língua: interação e reflexão* (pp.55-88). Instituto Politécnico de Leiria-Universidade do Minho-Universidade de Aveiro.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 20-32.
- Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Gutiérrez Rivero, A. y Romero Oliva, F. (2020). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, (119), 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Kolln, M., y Gray, L. (2014). *Rhetorical grammar. Grammatical Choices, Rhetorical Effects*. Seventh Edition. Pearson.
- Lepoivre-Duc, S., y Sautot, J.P. (2009). La grammaire: un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.
- Llamazares, M.T., y Rodríguez-Gonzalo, C.(en prensa). Aproximación a una categorización gramatical en los currículos de Educación Primaria y Secundaria. *International Handbook for the Advancement of Science*. Thomson Reuters.
- Locke, T. (Ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. Routledge.
- Martínez Navarro, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la educación*, 19, 95-119. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10793/11191>
- Myhill, D. y Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myhill, D., Jones, S. y Watson, A. (2013). Grammar matters: How teacher's grammatical subject knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. Routledge.
- Paolacci, V., y Garcia-Debanco, C. (2005). Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formationo initiale. *Pratiques*, (125-126), 85-114.
- Paolacci, V., y Garcia-Debanco, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? *Repères*, 39, 83-101.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Plazaola, I. y Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de Lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. En U.Ruiz Bikandi e I.Plazaola (Eds.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario* (pp. 201-214). UPV-EHU.
- Ribas, T. (Coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Ribas, T., Fontich, X., y Guasch, O. (Eds.) (2014). *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Peter Lang.

- Rijt, J.van y Coppen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360-380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Rijt, J.van, Wijnands, A. y Coppen, P.A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- 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. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y Textos*, (409), 19-31.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2015). A classroom intervention on Spanish grammar and writing: the use of the past tense with secondary school students. *Cultura y Educación*, 27, 4, 879-898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática 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. (2022). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez Gonzalo, C., Costa, A. y Nicolàs, M. (2015). Projecte Pràcticum: una primera aproximació a l'ensenyament de llengües a les aules d'Infantil i Primària del País Valencià. *VIII Seminari L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua*. U.Vic. <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/RodriguezCostaNicolas.pdf>
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-279. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>
- Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C., y Ribas, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35, 103-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>
- 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.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Trévis, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. En O. Guasch (Coord.) *El tractament integrat de les llengües* (pp.113-144). Graó.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.