

Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria

Hizkuntzari buruz hausnartzea sekuentzia didaktikoetatik abiatuta.
Egramint eredua Lehen Hezkuntzako lehenbiziko mailetan

Reflect on the language through Didactic Sequences.
The Egramint model in the first years of Primary Education

Alícia Santolaria Òrrios

Universitat de València, GIEL
alicia.santolaria@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-5258-7742>

Betlem Soler Pardo

Universitat de València, GIEL
betlem.soler@uv.es

Mariona Casas Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Grupo Glossa
mariona.casas@uvic.cat
<https://orcid.org/0000-0002-3992-5540>

Recibido / Noiz jaso den: 18/07/2023

Aceptado: Noiz onartu den: 06/10/2023

Resumen

Este artículo investiga la comprensión del nombre a través del diseño y la implementación de una secuencia didáctica sobre gramática vinculada al proyecto Egramint. Diversos estudios centrados en la alfabetización inicial (0-8 años) abordan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, son pocos los centrados en la relación entre los usos discursivos y la reflexión gramatical en esta etapa educativa. Esta investigación es un estudio cualitativo que analiza los episodios metalingüísticos producidos durante la implementación de una secuencia didáctica sobre el género discursivo pie de foto en un grupo de 2.º curso de Educación Primaria. En concreto, se centra en la segunda fase, en la que, mediante la interacción, se explora la noción del nombre. A partir de la categorización de los datos, obtenidos gracias a las grabaciones de audio en el aula, los resultados muestran cómo las niñas y los niños van construyendo dicha noción gramatical. Por un lado, se ponen de relieve los obstáculos de los aprendices por entender y representarse la categoría gramatical *nombre* y, por el otro, el desarrollo de la sesión muestra las dificultades para promover la reflexión metalingüística mediante las ayudas pedagógicas de la docente. Finalmente, las conclusiones apuntan a la necesidad de integrar la gramática pedagógica en la formación didáctica y lingüística del profesorado para promover la reflexión metalingüística en el aula desde una perspectiva socioconstructivista.

Palabras clave

gramática pedagógica; alfabetización inicial; nombre; interacción; reflexión metalingüística.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. 3. METODOLOGÍA. 4. RESULTADOS. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honek izenaren nozioaren ulermena ikertzen du, Egramint proiektuari lotutako gramatikako sekuentzia didaktiko bat diseinatuz eta inplementatuz. Hasierako alfabetatzean (0-8 urte) oinarritutako zenbait azterlanek idazketaren irakaskuntza eta ikaskuntza jorratzen dituzte. Hala ere, gutxi dira hezkuntza-etapa horretan erabilera diskurtsiboen eta hausnarketa gramatikalarren arteko erlazioan zentratzen diren azterlanak. Ikerketa hau azterlan kualitatibo bat da, eta Lehen Hezkuntzako 2. mailako talde batean argazki-oinaren genero diskurtsiboari buruzko sekuentzia didaktiko bat ezartzean gertatutako gertakari metalinguistikoak aztertzen ditu. Zehazki, bigarren fasean zentratzen da, non, interakzioaren bidez, izenaren nozioa aztertzen baita. Ikasgelako audio-grabazioei esker lortutako datuen kategorizaziotik abiatuta, emaitzek erakusten dute haurrek nola eraikitzen duten nozio gramatikal hori. Alde batetik, ikastunek izen gramatikala ulertzeko eta irudikatzeko dituzten oztopoak nabarmentzen dira, eta, bestetik, saioaren garapenak erakusten du zer-nolako zailtasunak dauden irakaslearen laguntza pedagogikoen bidez hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko. Azkenik, ondorioen arabera, beharrezkoa da irakasleen prestakuntza didaktikoan eta linguistikoan gramatika pedagogikoa txertatzea, ikasgelan hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko ikuspegi soziokonstruktibista batetik.

Gako-hitzak: gramatika pedagogikoa; hasierako alfabetatzea; izena; interakzioa; hausnarketa metalinguistikoa.

Abstract. This paper looks into the understanding of the noun through the design and implementation of a didactic sequence on grammar linked to the Egramint project. Various studies focused on initial literacy (0-8 years) address the teaching and learning of writing. However, few are focused on the relationship between discursive uses and grammatical reflection in this educational stage. This research represents a qualitative study that analyses the metalinguistic episodes produced during the implementation of a didactic sequence about the discursive genre «photo caption» in a group of 2nd year of Primary Education. More specifically, it focuses on the second phase, in which, through interaction, the notion of noun is explored. From the categorization of the data – that we obtained thanks to the audio recordings in the classroom – the results show how the girls and boys are building such grammatical notion. On the one hand, the obstacles faced by learners in understanding and representing the grammatical category noun are highlighted and, on the other hand, the development of the session shows the difficulties encountered in promoting metalinguistic reflection through the teacher's pedagogical aids. Finally, the conclusions point to the need to integrate pedagogical grammar in the didactic and linguistic training of teachers to promote metalinguistic reflection in the classroom from a socio-constructivist perspective.

Keywords: pedagogical grammar; initial literacy; noun; interaction; metalinguistic reflection.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación de aula que explora la comprensión del nombre y la escritura de un pie de foto por parte de alumnas y alumnos de 2.º de Educación Primaria (EP, en adelante) de una escuela valenciana. Para llevar a cabo la investigación, se despliega un dispositivo didáctico que relaciona los usos discursivos con la enseñanza de la gramática en situaciones de aprendizaje (Casas *et al.*, 2022; Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

La investigación se centra en subrayar la importancia de tomar la lengua como objeto de reflexión desde los primeros cursos de la escolaridad (Gil y Bigas, 2021). Para ello, se confronta al alumnado de un grupo clase con un material di-

dáctico elaborado por un equipo de investigadoras del proyecto Egramint¹, cuyo eje se centra en tratar la enseñanza y aprendizaje de la gramática en todos los niveles educativos obligatorios y en las diferentes lenguas curriculares a partir de la reflexión metalingüística y los usos discursivos (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

En los últimos años, se ha incrementado el interés por la enseñanza de la gramática desde una perspectiva pedagógica en las aulas de EP. Los resultados de investigaciones en contexto de aula realizados por Rodríguez-Gonzalo *et al.* (2021), sobre la reflexión metalingüística desde una perspectiva sociocultural, permiten analizar cómo niñas y niños de segundo y cuarto curso razonan sobre el conocimiento lingüístico gracias a las entrevistas, entendidas como entornos favorables para la activación del conocimiento metalingüístico. Otros trabajos, como los de Casas (2017), Méndez (2014), Reig *et al.* (2023a), Reig *et al.* (2023b) y Santolària (2017), exploran el aprendizaje de categorías gramaticales como verbos, conectores y adjetivos en estudios concebidos para enseñar gramática a partir de situaciones de aprendizaje, donde la reflexión gramatical se vincula con los usos discursivos.

Si bien, como hemos señalado, crece el interés científico sobre la enseñanza de la gramática desde una perspectiva pedagógica y socioconstructivista en la EP, los primeros cursos escolares no han recibido la misma atención que otras etapas educativas. Existen estudios pioneros como el de Camps (1986), que marcó el camino hacia una gramática pedagógica basada en el desarrollo de actividades de observación, clasificación, manipulación, etc. adecuadas al nivel de crecimiento psicolingüístico de niñas y niños de edades tempranas. La alfabetización inicial corresponde a un período amplio que abarca el aprendizaje de la escritura y la lectura desde los 0 hasta los 8 años. Se trata de un aprendizaje sumamente complejo, que debe atender a tres aspectos simultáneamente: la dimensión comunicativa referida a la composición textual; la dimensión vinculada con el código o sistema alfabético; y los aspectos motrices relacionados, entre otros elementos, con el trazado de las letras. La investigación ha demostrado que los niños y niñas son capaces de encarar estos conocimientos simultáneamente cuando los apoyos docentes son los adecuados (Gutiérrez Ponce y Sánchez Rodríguez, 2020; Pérez Peix y Fons, 2019; Ribera, 2013; Tolehinsky, 2015).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación). Investigadora principal (IP): Carmen Rodríguez Gonzalo (UV). Dicho proyecto pretende abordar la elaboración de una gramática escolar interlingüística, como instrumento de formación docente y de intervención en el aula para enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas en todos los niveles de la escolarización obligatoria (catalán, español, inglés y francés).

Por lo tanto, en los primeros cursos escolares cobra especial relevancia la adquisición de elementos propios de la escritura más allá de la intención de comunicar, esto es: la comprensión de la asociación entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas), la reflexión metafonológica, la segmentación de palabras, etc. Se trata de saberes que tienen un anclaje eminentemente lingüístico. Estudios como los de Bigas y Gil (2009) sobre la separación de frases en palabras demostraron que los niños promueven los conocimientos lingüísticos en un nivel implícito, que inicia el paso hacia un conocimiento consciente de la lengua. Diferentes estudios sobre la conciencia fonológica revelan que el desarrollo y aumento de esta correlaciona con la mejora del lenguaje escrito (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2018). A estos estudios, que ponen el acento en la reflexión metalingüística para acceder al código escrito, se suman los de Santolària (2017, 2022), que relacionan los usos discursivos y las categorías gramaticales. Se debe subrayar, por tanto, la relación entre la reflexión metalingüística y el inicio del aprendizaje de la escritura y cómo dicha reflexión acompaña el aprendizaje del lenguaje escrito; sin embargo, y a pesar del indudable interés para el desarrollo lingüístico de niñas y niños, se observa que los docentes no están demasiado interesados en la enseñanza de la gramática en estas edades (Casas *et al.* 2020).

Los resultados del presente estudio adquieren interés para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en los cursos iniciales de EP, ya que los datos que se ofrecen emergen del aula, donde se observan características docentes que interactúan con estudiantes y materiales didácticos. El artículo se estructura en cinco apartados: introducción, objetivos y preguntas de investigación, metodología, resultados, y discusión y conclusiones.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio pretende proporcionar datos sobre la actividad metalingüística desarrollada durante el proceso de construcción del conocimiento del nombre, llevada a cabo por alumnado de segundo de EP en un contexto de educación plurilingüe, como es el caso de la Comunidad Valenciana, donde se imparten tres lenguas curriculares (catalán, español e inglés). En concreto, este trabajo estudia la actividad metalingüística que se genera en una tarea de escritura de un pie de foto donde se integra la noción de nombre tras una implementación didáctica basada en las secuencias didácticas sobre la enseñanza de la gramática (SDGE en adelante) elaboradas por el equipo Egramint.

Así, el objetivo de este artículo es analizar cómo se construye el conocimiento gramatical alrededor del nombre por parte de niñas y niños de un grupo clase de

segundo de EP. Las preguntas de investigación son las siguientes: 1) ¿cómo se inicia la construcción del conocimiento sobre el nombre? y 2) ¿qué situaciones didácticas propician este conocimiento?

3. Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo que pretende analizar los episodios metalingüísticos que se producen en una de las tres fases de la implementación didáctica en un grupo clase. El trabajo forma parte de una investigación mayor en la que se ha implementado la misma secuencia didáctica en diferentes escuelas de Andalucía, Comunidad Valenciana y Castilla y León.

Contexto y participantes

Los participantes son 25 alumnas y alumnos de 2.º de EP de un colegio de la ciudad de València. De los 25 alumnos de la clase, el 8% son catalanohablantes; el 80% castellanohablantes; el 8% tiene como lengua primera el mandarín; y el 4%, el árabe. La edad de estas niñas y niños oscila entre los 7 y 8 años.

La relevancia de la educación plurilingüe en el contexto valenciano

La educación plurilingüe ha supuesto un desafío en los centros escolares y ha suscitado el aumento de diferentes modelos educativos que fomentan el uso de las lenguas y su investigación en las aulas (Portolés, 2020). Según la UNESCO (resolución 30c/12, 1999), por educación plurilingüe entendemos el uso de, al menos, tres lenguas en la formación escolar: una primera lengua o lengua materna, una lengua nacional o regional y una lengua extranjera o internacional.

El presente estudio tiene lugar en la Comunidad Valenciana, donde desde 1983 (DOGV núm. 93 de 05.02.1983) se ha llevado a cabo una implementación curricular plurilingüe en la enseñanza obligatoria con el fin de que el alumnado sea capaz de comunicarse en tres lenguas. La Comunidad Valenciana es una región bilingüe donde conviven dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano. Actualmente, este territorio presenta un sistema educativo trilingüe e intercultural promovido por la Generalitat Valenciana (Llei 4/2018) en el que se integra, además del castellano y el valenciano, el inglés y, en algunos casos, otras lenguas extranjeras con el objetivo de que el alumnado alcance una competencia plurilingüe (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7865-7866).

Al seguir esta normativa, se asegura de que los/las estudiantes, al finalizar las enseñanzas obligatorias, alcancen el nivel B1 de castellano y valenciano y el nivel A1 de inglés en competencias orales y escritas según el Marco Común de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001/2018) (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7866).

Por otra parte, las instituciones educativas son las encargadas de diseñar su propio programa lingüístico teniendo en cuenta el siguiente reparto: 25% de horas lectivas, para las lenguas oficiales y entre el 15% y el 25% de horas lectivas, para lengua extranjera. En el caso de la EP, las tres lenguas (castellano, valenciano e inglés) se imparten en el aula como materias lingüísticas desde el primer curso de dicha etapa. Así pues, cada colegio se encarga de adecuar y aplicar lo establecido por ley en el llamado «proyecto lingüístico de centro», cuya intervención del docente es crucial para que se aplique la normativa vigente (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7866-7868).

Instrumentos y diseño

La tarea de escritura de la intervención didáctica consiste en la realización de un pie de foto, un género textual poco trabajado en los primeros cursos de EP. Se trata de un texto descriptivo vinculado con una foto, diferente de las narraciones y de las argumentaciones (Castedo y Ferreiro, 2013). La secuencia didáctica, que imbrica la escritura de un género y la reflexión gramatical, adaptada del proyecto Egramint para primer ciclo, cuenta con tres fases, como se resume en el cuadro:

Cuadro 1. Prototipo de situación de aprendizaje para la enseñanza de la gramática a partir del modelo Egramint

Fase 1: Observación	Fase 2: Juego	Fase 3: Revisión y escritura
<ul style="list-style-type: none"> • Observamos los usos discursivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentamos y jugamos con las palabras (y hablamos sobre ellas) • Contrastamos el mismo contenido (en diferentes lenguas o variedades) • Utilizamos el contenido en situaciones de escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sabemos sobre?... • Pensamos/hablamos/ escribimos sobre lo que hemos aprendido

Se deben señalar los cuatro elementos más notables del prototipo. En primer lugar, es relevante el carácter sociocultural del planteamiento: la SDGE sobre el nombre se puede relacionar con proyectos escolares como la escritura de una revista escolar, la documentación fotográfica con epígrafes descriptivos de los tra-

bajos realizados en el aula, la elaboración de álbumes familiares con las descripciones fotográficas, etc. También podría evolucionar hacia propuestas digitales de contenido académico (posts, tuits, elaboración de un blog, etc.). En definitiva, se pretende que la SDGE se integre en proyectos de trabajo o situaciones de aprendizaje que ahonden en la relación entre la escritura de los textos seleccionados (los pies de foto) y contextos significativos y concretos. En segundo lugar, se subraya la secuenciación del aprendizaje, de especial relevancia en los primeros años escolares. El prototipo Egramint para el primer ciclo de EP ordena separadamente las tareas: en la primera fase, se reflexiona sobre el género y, en la segunda, sobre la categoría gramatical, para aunar dichas reflexiones en la tercera fase. Se trata de no sobrecargar cognitivamente a las niñas y los niños ante la complejidad de la tarea que se les encomienda.

En tercer lugar, destaca el carácter multilingüe de la propuesta, ya que se presentan textos en diferentes lenguas (catalán, español e inglés). Se destaca también el valor del prototipo, que muestra una propuesta para la mejora de la enseñanza de la gramática centrada en el desarrollo de las competencias lingüísticas y en un modelo de intervención didáctica inductivo basado en la reflexión, de carácter procedimental, en el que se plantean actividades en las que las niñas y los niños realizan operaciones cognitivas de sustitución, cambio de orden, inclusión, etc. A continuación, se especifican las diferentes fases²:

El objetivo de la primera fase es reconocer el género discursivo *pie de foto*. Se desarrolla durante una sesión de clase e incluye tres actividades. La maestra presenta a las niñas y a los niños diferentes textos y formula preguntas para explorar dicho género. También propone que piensen dónde hay fotos con textos en el aula (rincón de la biblioteca, muros, internet...) o en casa. La sesión termina con la escritura colectiva de un pie de foto, en pequeños grupos o en parejas, dirigida al reconocimiento y a la familiarización con el género discursivo.

Tras esta fase de escritura, se proponen dos actividades (Fase 2). La primera se titula «¿Qué pasaría si...?». Se recoge la propuesta de Rodari (1998), y a partir del juego que suscita la caja mágica, se adapta para poder cambiar unos nombres por otros con valores semánticos y género distintos, así como desordenar y ordenar las palabras que aparecen en las oraciones. La segunda actividad se titula «Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas». A partir de la lectura del poema *Conjuro cuarto* (Benegas, 2014), se propone a la clase el dibujo de aquellas palabras que sean susceptibles de ser dibujadas, con lo que se busca que las niñas y los niños exploren la noción de nombre común e intenten no solo identificarlo, sino también entenderlo y reflexionar sobre él. Es decir, a partir de

² La SDGE se puede consultar en *El pie de foto. 1º y 2º curso*. Sites Egramint. <https://shorturl.at/ágpBO>

las dos actividades se propone reflexionar tanto sobre la dimensión morfosintáctica como semántica del nombre.

En la última fase (Fase 3), se revisa lo que se ha aprendido tanto sobre el género como sobre la categoría gramatical. Se trata de concluir el trabajo con la escritura del pie de foto y retomar la reflexión sobre los distintos aspectos gramaticales que se hayan tratado en la segunda fase. No se trata de consolidar dicho conocimiento, sino de generar el hábito de la reflexión metalingüística con la mediación de la maestra.

Análisis

El corpus general de los datos recogidos se muestra en el cuadro 2. Dada la cantidad de datos disponibles, en este artículo nos centraremos en los que se muestran en la columna de la derecha del cuadro siguiente, es decir, en el análisis de las interacciones de aula (previamente grabadas en audio) y las anotaciones obtenidas por las investigadoras:

Cuadro 2. Datos recogidos durante la implementación de la SDGE

Datos generales	Datos del artículo
Textos escritos por las niñas y los niños durante las 3 las fases de la SDGE	-
Grabaciones y transcripciones de todas las sesiones de aula ³	Sesión 2 Fase 2 SDGE: fase de juego <ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1h 2' 32". • Fecha: 2 de mayo de 2022. <ul style="list-style-type: none"> – Actividad 1 (¿Qué pasaría si...?) – Actividad 2 (Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas)
Diario de aula de las investigadoras	Anotaciones
Entrevista a la maestra	-
Cuestionarios pre y post implementación realizados por la maestra	-

³ Los nombres de las niñas y los niños aparecen anonimizados en las transcripciones con la entrada N1, N2, etc. y el de la maestra, con la inicial M.

Las interacciones orales, correspondientes al análisis de las actividades 1 y 2 de la segunda fase de la SDGE, fueron posteriormente transcritas y se analizaron a partir de la lectura atenta de las transcripciones en relación con el marco teórico que sustenta la investigación para realizar un análisis de contenido. A partir de dicho análisis, se establecieron las categorías descritas en el cuadro 3 y que sirven de guía para interpretar los datos recogidos.

Cuadro 3. Categorización de los datos en relación con el marco conceptual

Marco conceptual	Interpretación de los datos
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del conocimiento gramatical a partir de una perspectiva funcional (Camps, 1986; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017; Rodríguez-Gonzalo, 2022a; Santolària, 2022; Gil y Bigas, 2021) 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías de análisis • Análisis episodios actividades 1 y 2
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso de los alumnos de EP al conocimiento gramatical a partir del significado (Karmiloff-Smith, 1994; Casas, 2014) • Atención al metalenguaje de los aprendices y al diálogo en el aula como espacio para hacer emerger la reflexión metalingüística (Gil, 2017; Myhill y Newman, 2019; Mercer, 2019) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tensión entre el anclaje semántico y morfosintáctico 2. Metalenguaje 3. Reflexión metalingüística 4. Interacción 5. Conceptualización

La unidad de análisis que se ha utilizado para estudiar la actividad metalingüística y los procesos que lleva a cabo el alumnado se denomina episodio (Storch, 2005). Los episodios se delimitaron atendiendo al contenido de las interacciones, esto es, se daban por concluidos cuando la conversación cambiaba de foco de interés, por lo que estos pueden estar constituidos por varias intervenciones. La primera actividad constó de 180 intervenciones (alrededor de 30 minutos) mientras que la segunda, de 152 (alrededor de 30 minutos).

4. Resultados

A continuación, se muestran cuatro episodios o fragmentos consecutivos, que ejemplifican la categorización expuesta en el cuadro 3.

Episodio 1 – Intervenciones⁴ 20-34

[Actividad 1 – ¿Qué pasaría si...?]

En este fragmento la maestra propone un juego lingüístico con el objetivo de promover que las niñas y los niños sustituyan palabras (nombres) de la frase en inglés *Children playing videogames* por otras que aparecen en la caja mágica a la que nos hemos referido anteriormente en el diseño de la secuencia. Ella misma inicia el juego haciendo la primera propuesta (interv. 20), cambiando la palabra *videogames* por *gato*⁵:

Cuadro 4. Transcripción del episodio 1

20. M: Ara anem a jugar a un joc. Algú va a anar allí on està aquella caixeta d'allà i va a traure una imatge que té un peu de foto i a vore si podem canviar per alguna de les paraules que estan ací. Per exemple, si me tocara a mi, aniria cap ací i faig així [ha trobat el gat]. Tinc el gat i me'n vinc ací i faig: puc canviar la paraula *gat* per alguna de la foto? (*children playing videogames*) i que tinga sentit? O no? A vore: «Els xiquets estan jugant als *gat*».
21. N1: Gats.
22. M: Però jo vull utilitzar eixa paraula: *gat*.
23. N1: «El gat estan jugant».
24. M: Però si fiques «el gat» estàs canviant «el».
25. N1: Yo lo sé, «Els gats».
26. M: Sí, pero ahí posa «gat», hauríem d'afegir una «s».
27. N1: Sí, sí sí, pero no tiene sentido que un gato esté jugando a un videojuego.
28. M: Ah, mireu lo que ha dit N1.
29. N1: ¿Lo repito?
30. M: Diu que no té sentit. Però, N1, encara que no tinga sentit l'oració, si jo pose «els gats estan jugant», estem trastocant la paraula. Jo puc posar «els gats estan jugant als videojocs», no? Puc posar-ho perquè té sentit, no? Puc posar «els» amb «els gats estan jugant», a què sí? En canvi, no podríem posar, per exemple, «els gats està jugant...». «Està», està bé? No, a què no?
31. Niños juntos: No, no, no, no.
32. N2: «Els xiquets estan jugant con el gat».
33. M: Ah, si canviem, si llevem aquesta paraula i posem una altra, val? És una preposició, val? I una contracció perquè vos sone: «Els xiquets estan jugant *amb* els gats».
34. N1: Si canviem *gat*, no té sentit, perquè els gats no juguen al videojocs.

⁴ A partir de ahora, para el término intervención se muestra la abreviación siguiente: *interv.*

⁵ Las transcripciones se muestran manteniendo las lenguas que se usaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

En este episodio se observa el esfuerzo de la maestra para introducir conocimiento morfológico y sintáctico. Con todo, a los alumnos, a pesar de que intentan atender a las peticiones de la maestra, les cuesta manejar estos anclajes gramaticales, porque fundamentalmente responden desde otra perspectiva: la semántica. Analicémoslo de manera más concreta. La maestra inicia el juego con una primera propuesta (interv. 20), cambiando la palabra *videogames* por *gato* e, inmediatamente, el niño rectifica la frase para que concuerde en plural (interv. 21). La maestra insiste en que quiere usar la palabra sin modificarla (interv. 22). Consecuentemente el niño cambia la colocación de la palabra, sustituye *children* por *gato* y formula la siguiente frase: «El gat estan jugant» (interv. 23). En este punto de la conversación, la maestra quiere destacar que la propuesta del niño implica cambiar el artículo (el/los), supuestamente a partir de la traducción del sujeto, que está en inglés (*Children*) y que considera plural (se entiende que la traducción de la frase en inglés es *Los niños están jugando a videojuegos*). Por eso, realiza el comentario de la intervención 24. Ante este nuevo reto, el niño propone «los gatos» (interv. 25), es decir, el plural, pero la maestra destaca que esto implica un cambio de la palabra que había propuesto (*gato*, en singular).

En cualquier caso, la conversación, que hasta ahora se ha desarrollado en plano morfológico, gira a propósito de la intervención 27, ya que se abre la puerta al conocimiento semántico. A partir de entonces, la maestra se esfuerza en reconducir de nuevo el diálogo hacia el conocimiento morfológico y sintáctico (interv. 30 y 33). Respecto a la intervención 30, parece que existe cierta confusión en el uso que la maestra hace de la expresión «no tiene sentido». Para los niños, el sentido se asocia al significado léxico (un gato, aunque posea un rasgo semántico animado, no juega a videojuegos) mientras que, para la maestra, interesada en la forma, el sentido lo establece la concordancia morfológica entre el nombre como sujeto (*gato*) y el verbo (interv. 30). Y la última intervención de este episodio demuestra que el niño se ha aferrado al conocimiento semántico (interv. 34).

Así pues, a lo largo del fragmento se destaca el esfuerzo de la maestra por hacer entender a los niños que el nombre debe concordar en número con el resto de los elementos de la frase (conocimiento morfológico y sintáctico). Con todo, las niñas y los niños, aunque intuitivamente atienden algunas de las peticiones de la maestra, se centran en su conocimiento semántico para dar sentido a los enunciados. Por lo tanto, en este episodio emergen las cuatro primeras categorías del cuadro 3 ya que, tras el análisis del fragmento, se observa la presencia de la interacción (categoría 4), la reflexión metalingüística (categoría 3), el uso del metalenguaje (categoría 2) y, especialmente, la tensión entre el anclaje semántico y morfosintáctico (categoría 1).

Episodio 2 – Intervenciones 181-194

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

En este segundo fragmento, la maestra ha iniciado la dinámica de la actividad 2 a partir de la lectura del poema que, como hemos señalado anteriormente, consiste en leer los versos e intentar dibujar las palabras que sean susceptibles de ser dibujadas. El objetivo es iniciar una reflexión sobre qué es un nombre y cuáles son sus características y funciones, a partir del juego y la manipulación de los elementos, es decir, dejando de lado mecanismos memorísticos o de identificación de categorías gramaticales. Para ello, se trabajan operaciones cognitivas: en este caso, se propone la sustitución de palabras por dibujos, siguiendo la propuesta de Mahillon y Tillieu (2018).

Cuadro 5. Transcripción del episodio 2

181. M: (Llegeix el primer vers del poema) «El pelo de un mono, yes». Quines paraules podríeu dibuixar?
182. N1: No lo sé...
183. M: Un mono, on dibuixaríeu mono?
184. N2: Al costat.
185. M: Llevaríem «mono» i posaríem un dibuix. Sols podríem dibuixar «mono»?
186. N2: «Pelo».
187. M: Molt bé, podem dibuixar «pelo» de un... molt bé. I si ara us ensenye el segon vers? (Comença a llegir el segon vers) ¿«Algo de...»? (el vers és «algo de ceniza, now»).
188. N1: ¿Lo escribimos?
189. M: Sí, podem dibuixar.
190. N1: El volcán de la Palma. Ceniza. Ya pronto hace un año.
191. M: (Sorpresa) Un any?
192. N1: Casi...
193. M: «Algo de ceniza». Quina paraula podríem dibuixar?
194. N1: Palma.

En este episodio, se constata la dificultad de la maestra para que los alumnos entiendan la dinámica de la actividad (interv. 182-184-188), dificultad que se va manifestando a lo largo de la sesión, a pesar de algún acierto (interv. 186). Sin embargo, en esta interacción se destaca el razonamiento que despliegan los niños, que recurren a su conocimiento experiencial para poder realizar aportaciones a las demandas que hace la maestra.

Cuando la docente se refiere al segundo verso (interv. 187), que empieza a leer (el verso es: «algo de ceniza, now») y pide a los alumnos qué se puede dibujar de este verso, N1 responde: «El volcán de La Palma. Ceniza. Ya pronto hace un año» (interv. 190). Es decir, N1, ante la palabra *ceniza*, evoca la erupción del volcán de La Palma e incluso aporta información complementaria sobre cuándo se produjo⁶. Se trata de un momento interesante desde el punto de vista del anclaje al que acude N1, porque el alumno recurre a unos hechos acaecidos unos meses antes, que seguramente le impactaron tanto que, ante la palabra *ceniza*, establece esta conexión con la erupción del volcán. Cabe señalar, también, que incluso la maestra se muestra sorprendida por la intervención de N1 (interv. 190-192). Sin embargo, la docente no continúa este hilo de la conversación, sino que insiste en la tarea que está llevando a cabo. Por eso, cuando, en la intervención, 193 pide qué se puede dibujar, N1, que continúa con sus elucubraciones, responde «Palma» (interv. 194). Y más adelante, como veremos en el análisis del fragmento 4 (Cuadro 7, interv. 281, fragmento 4), N1 volverá a evocar su conocimiento experiencial, muy alejado de lo que la maestra quiere promover.

Para concluir el análisis de este episodio, podemos destacar que ilustra el desarrollo de la categoría 4 (la interacción o el fomento del diálogo en el aula como espacio para permitir y germinar la reflexión metalingüística) y, en menor medida, de la categoría 5 (conceptualización), ya que se observa un intento de acercamiento a la comprensión del nombre, en términos de Karmiloff-Smith (1994), aunque sea de forma implícita e inconsciente.

Episodio 3 – Intervenciones 223-236

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

En este fragmento, la maestra intenta que los alumnos se den cuenta de que las palabras que pueden dibujar son nombres, es decir, quiere promover que emerja el término que define esta clase de palabras (*nombre*), que ya se ha introducido en sesiones anteriores. Nótese que la maestra usa indistintamente los términos *nombre/sustantivo*⁷.

⁶ N1 se refiere a la erupción del volcán Tajogaiate de la isla de La Palma (Canarias), que se inició en septiembre del 2021 y se detuvo el 13 de diciembre del mismo año, tras 85 días de actividad. La erupción generó mucho interés mediático.

⁷ Entendemos la disparidad terminológica manifestada a lo largo de la historia entre los términos nombre y sustantivo. En este trabajo, optamos por el término *nombre* en tanto en cuanto es el término usado en el currículum de EP (Decret 106/2022) y en la *Gramàtica essencial de la llengua catalana*, las dos fuentes de consulta más próximos al contexto escolar valenciano.

Cuadro 6. Transcripción del episodio 3

223. M: Vull que us fixe en una cosa: «pelo», el podíem dibuixar. «Mono», se puede dibuixar, «ceniza», se puede dibuixar.
224. N1: ¿Se puede pintar?
225. M: ¿Qué tiene en común estos nombres? ¿Qué tienen en común esas palabras?
226. N1: Que se pueden dibuixar.
227. M: Muy bien, que se pueden dibuixar y ¿qué son? ¿Quién me dice qué son? *Pelo, mono, ceniza?*
228. N1: Dibujos.
229. M: Pero ¿qué tipo de palabras son? A ver quién me lo dice...
230. N2: Sustantivos.
231. M: (*Contenta*) Repite N2, son...
232. N2: Sustantivos.
233. M: Sustantivos, muy bien. ¿Con qué otra palabra podemos decir sustantivos? ¿Qué otra palabra tenían? (*Pausa*). Son sustantivos, o? (*Pronuncia el sonido /n/*) Nnnnnn
234. N2: Negativo (*Enrenou a l'aula*)
235. N1: Adjetivos (*Enrenou*)
236. M: Escolteu-me, acabem ja.

En primer lugar, lo relevante de este fragmento es que la maestra, inconscientemente, en la intervención 225 realiza una pregunta en la que ella misma ya usa el término *nombre*. Se supondría que no querría utilizarlo (de hecho, los niños y niñas no se dan cuenta) y, por eso, reformula la pregunta pidiendo: «¿Qué tienen en común esas palabras?». Esta intervención indica lo importante que debe ser el control del metalenguaje por parte del docente cuando guía la conversación en el aula.

En cualquier caso, los alumnos no se dan cuenta de que ella misma ya usa el término *nombre*. De hecho, el episodio sigue mostrando que les cuesta entrar en la dinámica que propone la maestra. Ante la pregunta de la docente «¿Qué tienen en común esas palabras?», la respuesta del N1 es sumamente coherente: «Que se pueden dibuixar» (interv. 226), puesto que es lo que han estado haciendo a lo largo de la actividad. Aun así, esta respuesta no convence a la maestra, que continúa en su empeño para que los niños consigan responder que son nombres (interv. 227), es decir, parece ser que su interés radica en que los niños sean capaces de identificar y etiquetar el término. Paralelamente, sus respuestas siguen alineadas con el conocimiento que han ido tejiendo a lo largo de la actividad (interv. 228).

La insistencia de la maestra (interv. 229) provoca que finalmente N2 responda lo que ella quiere oír: «sustantivos» (interv. 230). La maestra se muestra

satisfecha de que un alumno haya respondido correctamente y le pide que lo repita, pero inmediatamente formula una segunda pregunta (interv. 233), que reformula, porque tiene como objetivo que algún alumno responda «nombre». Sin embargo, nadie lo hace y N2 responde, a partir de la pista del sonido [n], «Negativo» (interv. 234), mientras que N1 hace aflorar el término «adjetivo» (interv. 235). Este fragmento acaba con la maestra notablemente cansada (interv. 236) y parecería que decepcionada, ya que se puede sobreentender que no ha logrado su objetivo.

La reflexión sobre este pasaje muestra la dificultad que entraña conceptualizar aspectos gramaticales, a pesar de las ayudas y adaptaciones pedagógicas ofrecidas por la maestra. En este episodio, se ejemplifica el desarrollo de la categoría 5 (Conceptualización) en el mismo sentido que en el anterior, así como la categoría 4 (Interacción). También se ponen de relieve las categorías 2 y 3 (Metalinguaje y Reflexión metalingüística) ya que los niños usan algunos términos (*sustantivo*, *negativo*, *adjetivo*) pero esto no demuestra ni que los reconozcan ni que comprendan cuáles son sus características y funciones.

Episodio 4 – Intervenciones 268-292

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

El último episodio que se muestra, situado en la última parte de la sesión, sigue la misma dinámica que los dos anteriores (episodios 2 y 3). La maestra sigue dirigiendo la conversación a fin de obtener respuestas claras con relación a los objetivos de aprendizaje que marcados (que reconozcan el nombre como clase de palabras). Las niñas y los niños se muestran motivados para responder y, en este sentido, conviene destacar su empeño para hacerlo, como también el valor de sus respuestas, a pesar de que no siempre satisfacen a la maestra, que se esfuerza para que el grupo responda lo que ella considera que es correcto.

Fijémonos en la respuesta de la intervención 271: N2 responde que las palabras que ha mencionado la maestra en la intervención anterior (*el*, *te*, *un*, *la*) «no son nada», indicando, a su manera, que no tienen significado. La maestra intenta ayudar a los alumnos para que se den cuenta de que las palabras que se pueden ver son las que albergan un significado (interv. 276-278), pero, de nuevo, emerge el conocimiento experiencial en N1, que niega que la ceniza se pueda tocar (interv. 281: «No, la ceniza no, que nos quemamos», como ya se ha mencionado a propósito del análisis del episodio 2). Aun así, la maestra no atiende el comentario del alumno y continúa con la misma estrategia, formulando una serie de preguntas a las que espera que le den la respuesta correcta (interv. 282).

Cuadro 7. Transcripción del episodio 4

268. M: ¿Podemos dibujar...? (*Pausa*) ¿Por qué dibujáis «pelo»? ¿Por qué dibujáis «mono»? A vore qui m'ho diu, va... ¿Podemos dibujar el «pelo», «mono», «ceniza»? Podemos... alguien ha dicho «luz», alguien ha dicho «luna», ¿Por qué podéis dibujar eso?
269. N1: Porque...
270. M: Y no podéis dibujar «el», «te», «un», «la»... ¿Por qué?
271. N2: Porque no son nada.
272. M: Porque no son nada... (*enrenou a l'aula*). Quién más me lo dice?
273. N3: Porque...
274. M: Porque los podemos ¿qué? (fa el gest de mirar)
275. N3: Porque los podemos ver.
276. M: Muy bien, N3... (*enrenou*) ¿Podemos ver, tocar el pelo?
277. N1, N2, N3: Síiiii.
278. M: ¿y el mono y la ceniza?
279. N1: Nooo.
280. N2: Síiii.
281. N1: No, la ceniza no, que nos quemamos.
282. M: Por ejemplo, ¿tú has visto alguna vez «el»? ¿tú puedes tocar «el»? ¿Tú puedes tocar «un»? ¿tú puedes tocar «te»? Entonces, ¿qué podemos dibujar? ¿Los qué?
283. N3: Pelo.
284. M: El pelo.
285. N3: Semáforo...
286. M: Más, dime más.
287. N3: Persona, tele, Nintendo, Tablet, ordenador, covid, globo terráqueo...
288. M: Aquellas palabras que son animales, personas o... cosas, que son los sust...
289. N2: -tantivos.
290. M: O los nom...
291. N3: -bres propios
292. M: Comunes, N3, comunes.

Fijémonos en las respuestas de N3, que propone palabras que, efectivamente, son nombres (interv. 284, 285). En este punto, la maestra se anima y le pide más ejemplos (interv. 286), petición a la cual N3, que parece que sí que ha entendido qué se le está pidiendo, empieza a enumerar varias palabras que son nombres (interv. 287). La maestra, en un intento de sistematizar la conversación, aporta una información («aquellas palabras que son animales, personas o... cosas») para que los alumnos puedan identificar el término que quiere que emerja (interv. 288) e incluso pronuncia la primera sílaba. De esta manera, efectivamente N2 termina la palabra (interv. 289) y la maestra siente la necesidad de que los alumnos verbalicen el otro termino con el que también se denomina, usando la misma

estrategia (es decir, pronunciando la primera sílaba, interv. 290). La respuesta del alumno no es «nombres», como esperaba la maestra, sino «nombres propios» (interv. 291), a lo que la maestra puntualiza la respuesta (interv. 292), indicando que son nombres comunes.

La clase termina al cabo de dieciséis intervenciones, con la maestra agotada de formular tantas preguntas y las niñas y los niños también cansados e incluso un poco desconcertados por no haber podido atender correctamente a sus demandas.

Por tanto, valoramos en este episodio la categoría 4 (la interacción o el fomento del diálogo en el aula como espacio propiciador de la reflexión metalingüística), así como las categorías 2 y 3 (Metalenguaje y Reflexión metalingüística respectivamente). En menor medida, se apunta la categoría 5 (conceptualización), ya que se observa un acercamiento a la comprensión del nombre desde una perspectiva semántica por parte del grupo-clase que contrasta con la necesidad de etiquetar de la docente.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de los 4 episodios mostrados manifiesta la predominancia de las categorías 4 y 5, aunque de diferente forma. Así como la interacción es el eje de la actividad que se desarrolla en el aula, la categoría 5 manifiesta la complejidad del grupo clase por entender y representarse la categoría gramatical *nombre*. En este sentido, se debe decir que los datos arrojan una intervención de aula sobre la enseñanza de la gramática de corte deductivo o, en otras palabras, basada en una instrucción más directa, a pesar del foco del material proporcionado por el equipo Egramint, que plantea las enseñanzas lingüísticas desde un punto de vista reflexivo. La sesión estudiada manifiesta la tensión entre la prevalencia de una praxis que no supera el estadio terminológico e identificativo (Bosque, 2018) y el material didáctico que vincula el uso y reflexión metalingüística en sintonía con los nuevos planteamientos curriculares y avances científicos (Rodríguez Gonzalo, 2021).

Así pues, retomando las preguntas de investigación, y en cuanto a la primera, es decir, ¿cómo se inicia la construcción del conocimiento sobre el nombre?, en los cuatro episodios analizados se ha puesto de relieve la tensión entre el conocimiento morfosintáctico que intenta promover la docente y el conocimiento semántico, e incluso experiencial, que movilizan los aprendices. Durante la dinámica del aula, la maestra guía la conversación priorizando la atención a aspectos formales, pero los alumnos se anclan a los aspectos relacionados con el significado y ambas perspectivas discurren en paralelo. El asimiento a los valores formales e identificativos que manifiesta la docente de segundo de EP está en

línea con otras investigaciones realizadas en otros niveles educativos en los que predomina, según Rodríguez Gonzalo (2022b), una perspectiva didáctica centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y el análisis sintáctico con planteamientos deductivos (explicación, memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

Con todo, los episodios analizados muestran los intentos del grupo por representarse la idea de *nombre*. Esta categoría gramatical es un tipo de palabra conocida por las niñas y los niños desde la infancia temprana; su conceptualización, sin embargo, es un proceso más complejo y lento. Iniciar la construcción del conocimiento sobre el nombre desde una perspectiva funcional implica la identificación mediante el uso (Rodríguez-Gonzalo, 2022b) y el respeto por las estrategias que movilizan los aprendices (Casas *et al.*, 2020). En este sentido, se debe entender que el alumnado del ciclo inicial de EP se encuentra inmerso en el proceso de aprendizaje de todas las dimensiones de la escritura; además, en el contexto del desarrollo del lenguaje, la adquisición del conocimiento gramatical es un proceso especialmente importante, pues marca la transición entre las primeras fases del desarrollo (centradas en la adquisición del vocabulario inicial y de expresiones de más de una palabra aún sin analizar morfosintácticamente), y un momento del desarrollo en el que se van descubriendo y aprendiendo las reglas de combinación de las distintas unidades lingüísticas que permiten la comunicación (Mariscal *et al.*, 2010).

En relación con la conceptualización, se revela un atisbo de uso del metalenguaje. Algunos miembros de la clase usan términos como *sustantivo o adjetivo*, aunque, siguiendo a Gil (2011), este hecho no demuestra ni su reconocimiento ni su comprensión. Se recalca, así, la necesidad de prestar atención al metalenguaje y, sobre todo, la complejidad del proceso de conceptualización (Barth, 2007).

En cuanto a la segunda pregunta, ¿qué situaciones didácticas propician este conocimiento?, los resultados muestran los aspectos trascendentales que desgánamos a continuación. En primer lugar, destacamos que la interacción es el eje que articula la acción docente. El análisis de la interacción muestra, por un lado, ejemplos de los intentos de las niñas y los niños para entender y explicar qué es un nombre; pero, al mismo tiempo, evidencia los obstáculos que emergen a lo largo de la sesión. A pesar de las dificultades, la conversación metalingüística resulta fundamental para el desarrollo de la intervención didáctica (Myhill, Jones y Wilson, 2016). Los cuatro episodios analizados ejemplifican hasta qué punto la situación didáctica propicia la reflexión metalingüística de los alumnos: la conversación se orienta sobre todo a hablar sobre la lengua y, de hecho, el grupo clase se refiere a ella constantemente a través de un conocimiento intuitivo e implícito. En segundo lugar, señalamos otro elemento capital en la enseñanza de la gramática: el uso de modos de actuación didáctica mediante dispositivos de

intervención semiestructurados como son las secuencias didácticas ideadas por el equipo Egramint.

Este modelo de intervención didáctica, desarrollado en distintas etapas educativas (basado en Dolz *et al.*, 2001; Camps y Zayas, 2006) confiere un marco conceptual que propicia la reflexión metalingüística, puesto que aúna el objetivo de enseñanza aprendizaje con los procedimientos metodológicos necesarios para que los docentes puedan desarrollar una enseñanza reflexiva de las lenguas en el aula. Así pues, la SDGE, como dispositivo de intervención semiestructurado, parte de un planteamiento inductivo basado en el uso para promover el papel activo del alumno. Se observa, tras el análisis de los episodios, que dos de los agentes implicados en la situación didáctica (docente y material) concurren equidistantes, aunque encuentran puntos de confluencia (la interacción) para favorecer el conocimiento entre las niñas y los niños. De este modo, se consigue enfrentar al grupo clase ante un fenómeno, en este caso lingüístico, aunque, como en otros estudios, se percibe por parte de la maestra mayor interés por identificar el fenómeno que por comprenderlo (Bosque, 2018).

En suma, los resultados de este trabajo están alineados con otras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la educación obligatoria, puesto que contribuyen a mostrar situaciones didácticas que aúnan géneros discursivos y conceptos lingüísticos mediante la actividad metalingüística que promueve la interacción (Aznárez-Mauleón *et al.*, 2020; Ribas *et al.*, 2020). Se demuestra, además, que esta reflexión se produce desde los primeros cursos escolares con el acompañamiento docente propicio.

En este sentido, cabe tener en cuenta que este dispositivo didáctico requiere la dosificación del esfuerzo de los aprendices, porque aprender a escribir y a reflexionar sobre la lengua son actividades cognitivas altamente complejas que se deben secuenciar y andamiar, en términos de Bruner (1989), adecuadamente a lo largo de la intervención didáctica. En cuanto al rol docente, se pone de relieve la necesidad de procurar una sólida formación alrededor de la gramática pedagógica, es decir, una gramática que reúna saberes didácticos y lingüísticos en entornos escolares y que incluya una gestión óptima de la interacción en el aula, en tanto en cuanto representa una herramienta fundamental para articular el conocimiento que se debe ir construyendo.

Por último, a partir de la investigación presentada, disponemos de información valiosa sobre lo que acontece en un aula de ciclo inicial y de cómo se implementa un material didáctico. Somos conscientes del carácter descriptivo del estudio y, dado el limitado tamaño de la muestra, creemos conveniente realizar más estudios que permitan comparar actuaciones docentes diversas en contextos escolares diferentes.

6. Referencias bibliogràfiques

- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M., y García-del-Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Metalinguistic activity in a collaborative writing task in Primary Education. Ocnos*, 19(3), 42-54.
- Barth, B. M. (2007). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Benegas Ortiz, M. (2014). *A lo bestia*. Litera Libros.
- Bigas, M., y Gil, R. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules, a 2n de Primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 67-77.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática orientada a las competencias*, 1(36). <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas per aprendre gramàtica*. Graó.
- Casas, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, 10, 65-83.
- Casas, M. (2017). Los conocimientos sobre la distinción temporal básica en alumnos de educación primaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40, 9-15.
- Casas, M., Comajoan, L., y Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- Casas, M., Sánchez, S., Santolària, A., y Soler, B. (2022). *El pie de foto. 1º y 2º curso*. Sites Egramint. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/pie-de-foto-1%C2%BA-y-2%C2%BA-primaria>
- Castedo, M., y Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años. En E. Ferreiro (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (259-280). Siglo XXI.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'Etapa d'Educació Primària. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf.
- Dolz, J., Noverraz, M., y Schnewly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Gil, M. R., y Bigas, M. (2021). La actividad metalingüística durante una tarea de segmentación de un texto en palabras. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad me-*

- talingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (345-351). UNSJ.
- Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la lengua para aprender a escribir. *Guix*, 371, 23-26.
- Gil, R. (2017). «Mi gato se ha morido». Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza* (121-132). Octaedro.
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13256>
- Gutiérrez Ponce, M. I., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso. *Lenguaje y textos* 51, 107-119.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza editorial.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. http://www.dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. [2018/1773]. http://www.dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf
- Mahillon, B., y Tillieu, F. (2018). *100 idées pour enseigner la grammaire autrement*. Edition Tom Pousse.
- Mariscal Altares, S., Nieva, S., y López-Ornat, S. (2010). Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema* 22(1), 51-56.
- Méndez, A. (2014). Una experiència d'ensenyament de coneixements gramaticals al cicle inicial. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 60, 87-98.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.
- Myhill, D., y Newman, R. (2019). Writing Talk-Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.), *International handbook of research on dialogic education* (3360-3372). Routledge.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.
- Orden de 3 de febrero de 1983, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la incorporación de la enseñanza del Valenciano a los planes de estudio de Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato. DOGV núm. 93 de 05/02/1983 [0046/1983].
- Pérez Peitx, M. y Fons, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Portolés, L. (2020). El multilingüismo a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, 68, 125-147. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.68.16474>
- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental. En *Nuevas tendencias en la investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura*. Octaedro.

- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles*, 98, 62-70.
- 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>.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. En L. Álvares Pereira (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (95-106). Universidade de Aveiro.
- Rodari, G. (1998). *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*. Un per un parent.
- 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.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situacions d'aprenentatge per a la reflexió interlingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). 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.20>.
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.
- Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C., y Ribas, T. (2021). La entrevista sobre la escritura con alumnado de primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35(2), 103-136.
- Santolària, A. (2017). Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria. *Cauce*, 40, 29-35. <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE>.
- Santolària, A. (2022). Els adjectius en les descripcions dels personatges literaris. Seqüències didàctiques i ensenyament reflexiu en l'alfabetització inicial. *Lenguaje y textos*, 56, 71-86.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflexions. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>.
- Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (131-147). Pirámide.
- UNESCO (2003). La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación. UNESCO.