

Principios didácticos para una gramática escolar interlingüística



Carmen Rodríguez-Gonzalo
Universitat de València, España
carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Trabajo recibido el 31 de julio de 2024 y aceptado el 6 de noviembre de 2024.

Resumen

La elaboración de una gramática escolar interlingüística, como instrumento de formación docente para promover una enseñanza gramatical basada en la reflexión y dirigida al alumnado de la educación obligatoria (6-16 años, en el sistema escolar español), ha de articular los contenidos de enseñanza y su progresión en los diferentes niveles, los principios didácticos de la reflexión gramatical que se persigue y los dispositivos de intervención didáctica que los hacen posibles en las aulas. En este trabajo, planteamos una propuesta de articulación de estos aspectos, sustentada en los datos de un corpus de intervenciones en aulas de Primaria y Secundaria, recogidos en el proyecto “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingüe (EGRAMINT)” (PID2019-105298RB-I00), financiado por el gobierno español.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, gramática escolar interlingüística, reflexión sobre la lengua, secuencias didácticas de gramática, formación de docentes.

Didactic principles for an interlinguistic school grammar

Abstract

The elaboration of an interlinguistic school grammar as an instrument of teacher training to promote reflective grammatical teaching for students in compulsory education (6-16 years old, in the Spanish school system) has to articulate teaching contents and their progression in the different levels, the didactic principles of grammatical reflection that are pursued and the didactic intervention devices that make them possible in the classrooms. In this paper, we propose an articulation of these aspects, based on data from

a corpus of interventions in Primary and Secondary classrooms, collected in the project “The development of an interlinguistic school grammar: towards a reflective teaching of languages in multilingual contexts (EGRAMINT)” (PID2019-105298RB-I00), funded by the Spanish government.

Keywords: grammar teaching, cross-linguistic school grammar, language reflection, grammar teaching sequences, teacher training.

Princípios didácticos para uma gramática escolar interlingüística

Resumo

A elaboração de uma gramática escolar interlingüística, como instrumento de formação de professores para promover o ensino da gramática baseado na reflexão e dirigido a alunos da escolaridade obrigatória (6-16 anos, no sistema escolar espanhol), tem de articular os conteúdos de ensino e a sua progressão nos diferentes níveis, os princípios didácticos da reflexão gramatical que se persegue e os dispositivos de intervenção didáctica que os tornam possíveis nas salas de aula. Neste artigo, propomos uma articulação destes aspetos, com base em dados de um corpus de intervenções em salas de aula do Ensino Básico e Secundário, recolhidos no âmbito do projeto “O desenvolvimento de uma gramática escolar interlingüística: para um ensino reflexivo das línguas em contextos multilingues (EGRAMINT)” (PID2019-105298RB-I00), financiado pelo governo espanhol.

Palavras-chave: ensino da gramática, gramática escolar interlingüística, reflexão lingüística, sequências de ensino da gramática, formação de professores.

1. Introducción

En la enseñanza de la lengua, especialmente si hablamos de lenguas primeras, la gramática parece un componente esencial, aunque siempre controvertido. Cuestiones como la teoría lingüística que ha de subyacer a los planteamientos gramaticales en la enseñanza, la necesidad de gramática explícita o implícita, o la relación entre contenidos y modos de intervención en el aula son objeto de polémica desde la lingüística, desde la didáctica de la lengua y desde las instituciones que velan por el buen uso lingüístico en una sociedad (Bernárdez 2020, Bosque 2018, Locke 2010, Real Academia Española 2023, Rodríguez-Gonzalo 2012, entre otros).

Más allá de estas controversias, es innegable que a los hablantes les llaman la atención las lenguas que hablan: se divierten con ellas, las observan, las comparan..., es decir, además de usar las lenguas para comunicarse y para representarse el mundo (la lengua como mediación), las utilizan como objetos de atención. Y desde diversas miradas científicas sabemos que esto se debe a la facultad metalingüística de los seres humanos, que se

1 Este trabajo corresponde al proyecto “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)” (PID2019-105298RB-I00), financiado por el gobierno español (AEI/10.13039/501100011033).

manifiesta de manera perceptible en la actividad metalingüística (Fontich y Camps 2014, Myhill y Jones 2015), entendida como “la actividad verbal o no verbal que tiene como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis” (Camps 2020, 100). También se debe la reflexividad como característica del lenguaje humano (Moreno Cabrera 1991).

La cuestión es si basta con el conocimiento espontáneo de los hablantes o si necesitamos un conocimiento organizado, al que podamos acudir en función de nuestras necesidades y al que accedemos en contexto escolar, como señalaba Vigotski (1995). En este último caso, la pregunta es doble: cuál es el conocimiento gramatical que la escuela ha de poner al alcance de todos los hablantes y cómo se accede a él desde las aulas. A esto hemos de añadir que, como reflejo del multilingüismo de las sociedades actuales, los sistemas educativos son, en su mayoría, bilingües o plurilingües, lo que no se puede obviar en los planteamientos de educación lingüística en las etapas obligatorias, es decir, en la educación común para toda la población².

Este es el tema central del proyecto en el que trabajamos (Egramint), en el que abordamos, desde la didáctica de la lengua, un modelo de enseñanza de la gramática que tome como punto de partida el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes, es decir, su capacidad para reflexionar sobre las lenguas. Para ello, ha de tener en cuenta de manera integrada el qué y el cómo enseñar gramática, en un dispositivo metodológico que los aúne y que considere la realidad multilingüe de las sociedades actuales.

Nuestra hipótesis de partida 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. En el contexto español, el sistema educativo incorpora en distintos territorios, desde los años 90 del siglo pasado, dos lenguas oficiales como lenguas primeras (español y catalán, español y gallego, español y vasco) y una o dos lenguas extranjeras o adicionales (inglés, con carácter mayoritario y francés con carácter optativo). Hay que tener en cuenta, además, la diversidad de lenguas familiares de la población migrante que, si bien no son lenguas curriculares, sí conforman el pensamiento plurilingüe de los estudiantes.

En este artículo nos proponemos presentar las principales características de nuestra propuesta de gramática escolar. Para ello, en primer lugar, plantearemos la diferencia entre gramáticas divulgativas y escolares y abordaremos los principios en los que se asienta nuestro modelo gramatical. En relación con estos principios, nos detendremos en las características de nuestro modelo de intervención en aula, las *secuencias didácticas de gramática Egramint* (en adelante, SDGE). Mostraremos el uso de este prototipo en dos sentidos: en las intervenciones llevadas a cabo por profesores de

2 En el caso de España, la educación obligatoria comprende el periodo 6-16 años y se divide en dos etapas: la Educación Primaria (6 cursos, de 6 a 11 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, cuatro cursos, de 12 a 16 años).

Primaria y Secundaria en activo y como modelo de formación, en los diseños realizados por futuros docentes de ambas etapas (Grado Universitario de Magisterio y Máster Universitario en Profesorado de Secundaria). Los resultados obtenidos –buena parte de ellos en proceso de análisis– son evidencias empíricas de la acción docente y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que sirven de referencia para la selección de contenidos y su articulación en procesos de aprendizaje, aspecto que abordaremos brevemente en último lugar.

2. Gramáticas divulgativas y gramáticas escolares

Las lenguas normalizadas suelen poner a disposición de los hablantes gramáticas divulgativas, que presentan un conocimiento accesible, para consultas personales o profesionales (periodistas, traductores, profesores...). Estas gramáticas dan por hecho que quienes acuden a ellas conocen previamente los conceptos que se incluyen, de manera más o menos precisa. Así se declara, por ejemplo, en el prólogo de la *Nueva Gramática Básica de la Lengua Española*:

Ahora sale a la luz la Nueva gramática básica de la lengua española. Esta versión se dirige expresamente al amplio espectro de hispanohablantes que, habiendo recibido una primera instrucción en sus estudios de primaria y de secundaria, deseen acercarse a comprender mejor el funcionamiento de la lengua. [...] conjuga la dimensión descriptiva con la normativa [...] se centra en el español estándar y elige en cada caso las opciones cultas mayoritarias entre los hispanohablantes. Aspira, en definitiva, a convertirse en la gramática de todo el mundo (NGBLE 2011, XVII-XVIII).

También en el caso de la lengua catalana, la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (GBU 2019) indica en su presentación:

S'adreça al públic no especialitzat i molt específicament al món de l'Administració, dels Mitjans de comunicació i de l'ensenyament, com a obra de consulta que pot orientar en la interpretació i l'aplicació normativa de l'IEC. [...] està concebuda [...] com a manual de consulta adaptat a usuaris amb coneixements gramaticals generals que volen resoldre dubtes d'ús. [...] La GBU [...] es presenta com una gramàtica descriptiva i normativa: mostra els usos i, en cas que calgui prescripció, els valora i, si convé, els jerarquiza. Defuig, però l'aproximació basada en el criteri de correcció o incorrecció, i adopta el criteri d'adequació als diversos registres (formals, molt formals i informals), que té relació amb l'àmbit de comunicació, més o menys general (GBU 2019, IX-XI)³.

3 “Se dirige al público no especializado y muy específicamente al mundo de la administración, de los medios de comunicación y de la enseñanza, como obra de consulta que puede orientar en la interpretación y la aplicación normativa del Institut d'Estudis Catalans (IEC) [...] está concebida [...] como manual de consulta adaptado a usuarios con conocimientos gramaticales generales que quieren resolver dudas de uso [...] La GBU [...] se presenta como una gramática descriptiva y normativa: muestra los usos y, si es necesario, la prescripción, los valora y, si conviene, los jerarquiza. Huye, sin embargo, de la aproximación basada en el criterio de corrección o incorrección, y adopta el criterio de adecuación a los diversos registros (formales, muy formales e informales), lo que tiene relación con el ámbito de comunicación, más o menos general.” (GBU 2019, IX-XI; la traducción es nuestra).

Son gramáticas pensadas como manuales de consulta, cuya finalidad es poner al alcance de los hablantes, de forma accesible, conocimientos generales para comprender el funcionamiento de las lenguas o para resolver problemas de uso. Su función, por tanto, no es plantearse cómo los hablantes aprenden los conceptos gramaticales básicos ni preocuparse por cómo se ha de graduar su complejidad en la enseñanza. Esta es la función propia de las llamadas gramáticas escolares, es decir, de aquellas cuya finalidad es que los estudiantes aprendan gramática.

Según García Folgado (2013, 10), el nacimiento de las gramáticas escolares como género puede situarse a finales del siglo XVIII, cuando comienza a implantarse como materia del sistema educativo la gramática de las lenguas vulgares. No hay gramática escolar propiamente dicha hasta que “no se *instrumentaliza* la gramática con fines didácticos, hasta que no pasa a ser un útil pedagógico con una finalidad y un receptor concretos”.

Durante todo el siglo XIX se publica un número considerable de gramáticas escolares concebidas como manuales de uso sin que respondan propiamente a una reflexión pedagógica sobre el modelo de enseñanza que persiguen. Encontramos esta reflexión a comienzos del siglo XX, en relación con los principios de la Escuela Nueva, que considera al alumno como agente activo de la elaboración del conocimiento. A partir de la obra de autores como Alexandre Galí (1886-1969) se empieza a pensar en una gramática que ayude a los estudiantes a aprender sobre la lengua y a usarla reflexivamente. En este sentido, se puede hablar de la gramática escolar como gramática pedagógica, si bien esta orientación no tuvo una presencia dominante en el mundo escolar (Fontich y García Folgado 2018).

En la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la gramática, especialmente en primeras lenguas se planteó desde la descripción del sistema, como traslación a la escuela de los modelos formales de la lingüística (estructuralismo y generativismo). Esto llevó a un modelo de gramática escolar “científica”, en la que se pretendía aplicar a la enseñanza los modelos de análisis de estas corrientes, con el análisis sintáctico como eje. Se publicaron entonces gramáticas escolares que difundieron estos planteamientos, como *La gramática estructural en la escuela primaria* (1965) y *La gramática estructural en la escuela secundaria* (1965), de Manacorda de Rosetti, entre otras. La finalidad era que los hablantes adquirieran un conocimiento científico de su lengua primera, cuyo uso no se consideraba necesario enseñar.

En los años 90 del siglo pasado, los planteamientos comunicativos en la enseñanza de lenguas primeras (ya presentes en lenguas extranjeras) llevaron —en el contexto español, en sintonía con otros entornos geográficos— a cuestionar la enseñanza de la gramática desde planteamientos formales y a buscar su sentido en relación con el dominio del uso, especialmente en la escritura. Todas las disposiciones curriculares referidas a la educación

primaria y secundaria, desde entonces⁴, así lo señalan. Veamos, por ejemplo, lo que se afirma en la última ley educativa:

El estudio sistemático de la lengua, para que sea útil, debe promover, por un lado, la competencia metalingüística del alumnado, es decir, su capacidad de razonamiento, argumentación, observación y análisis y, por otro, debe estar vinculado a los usos reales propios de los hablantes, mediante textos orales, escritos y multimodales contextualizados. [...] En definitiva, se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, 41703).

La relación entre gramática y uso ha dado lugar a dos interpretaciones diferentes de lo que ha de ser la gramática escolar. En la primera, junto al compendio descriptivo de nociones gramaticales básicas, acompañadas de ejercicios, se da prioridad a la normativa, entendiendo que trata de que para hacer un buen uso de la lengua los hablantes han de conocer las “reglas” (aspectos normativos de la gramática, ortografía, acentuación y puntuación), establecidas desde instancias ajenas al hablante. A este planteamiento responden obras como Gómez Torrego (2002), de amplia difusión en el entorno español. La segunda interpretación pone el foco en el hablante y considera que el dominio de los usos de la lengua, más allá de los espontáneos, requiere cierta capacidad de control, proporcionada por los conocimientos gramaticales explícitos. En relación con este planteamiento, ya desde los años noventa del siglo pasado se empezaron a explorar las vías de acercamiento entre uso y reflexión en el aula (Zayas y Rodríguez-Gonzalo 1992), partiendo de que la reflexión del hablante desempeña un papel fundamental en el conocimiento de las lenguas que utiliza y en la progresiva formación de su voz de autor, especialmente en los usos escritos (Rodríguez-Gonzalo 2021). Desde esta perspectiva, se entiende que para elaborar un texto adecuado a una situación discursiva determinada (oral, escrita o multimodal) se requiere de una intensa actividad metalingüística, que solo es posible si se conocen los elementos que la lengua pone a disposición de los hablantes y si se ha aprendido a utilizarlos conscientemente, lo que dista mucho de un aprendizaje de normas y definiciones (Kolln y Gray 2014, Durán y Rodríguez-Gonzalo 2019).

Nuestra propuesta se sitúa en esta tradición gramatical, la que busca la actividad del alumno en relación con las lenguas que conoce y usa, para indagar sobre ellas, para explorar sus usos y acceder a un conocimiento consciente que le permita regular su forma de hablar o de escribir, según las situaciones. Hablamos entonces de una gramática cuyo objetivo es promover la reflexión sobre la lengua de los hablantes como forma de desarrollar su competencia metalingüística, desde los usos espontáneos y poco conscientes hasta aquellos más reflexivos y formalizados (el conocimiento

4 En España, desde 1990 se han publicado cinco leyes orgánicas que regulan el sistema educativo: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020).

científico). Este desarrollo no se plantea en la actualidad en contextos monolingües. Las sociedades actuales son multilingües y los sistemas educativos han de afrontar el reto de una educación plurilingüe (en dos o tres lenguas curriculares, del territorio⁵ y extranjeras o adicionales). A este reto creemos que ha de contribuir también la enseñanza gramatical, promoviendo la reflexión interlingüística.

3. Principios para una gramática escolar interlingüística

Desde la didáctica de la lengua, nos planteamos una gramática escolar que se ocupe de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello ha de tener en cuenta la construcción reflexiva de conocimientos básicos sobre las lenguas, que permitan a los hablantes acceder progresivamente al dominio de los recursos expresivos que las lenguas ponen a nuestra disposición. Es decir, una gramática en la que se han de construir los conceptos que las gramáticas divulgativas dan por sabidos y sobre los que se asientan.

Por tanto, entendemos que la institución educativa ha de asumir dos responsabilidades específicas en relación con la gramática escolar: que los alumnos construyan los conceptos gramaticales básicos sobre las lenguas que utilizan y que aprendan a reflexionar sobre las distintas lenguas del currículo escolar, de forma que puedan contrastarlas para conocerlas en profundidad y usar ese conocimiento también en el aprendizaje de otras lenguas no presentes en el currículo (Rodríguez-Gonzalo 2022). Para ello, una gramática escolar ha de ocuparse de la relación entre los contenidos de enseñanza y la forma de intervenir en el aula para hacer posible su aprendizaje. Es decir, ha de explicitar la relación entre el qué (objeto de enseñanza) y el cómo (metodología).

Nuestra propuesta de gramática escolar interlingüística se asienta sobre los siguientes principios:

- 1) El punto de partida es tomar en consideración la actividad metalingüística, como actividad espontánea de todo hablante, para desarrollar la capacidad de reflexionar explícitamente sobre las lenguas. Para ello, es necesario fomentar la interacción en el aula, es decir, plantear actividades para que los alumnos observen el uso de las lenguas y hablen sobre ellas. Esta interacción, el habla metalingüística (metatalk), es parte esencial del proceso de aprendizaje de la gramática (Durán 2009, Myhill y Newman 2016).
- 2) Para hacer posible el habla metalingüística de los estudiantes, consideramos como objeto de observación y análisis los usos de las lenguas en diferentes géneros discursivos, cercanos a la realidad de los hablantes (Rodríguez-Gonzalo y Zayas 2017). La lengua es, primero, discurso y como tal es social y vive en la interacción (Camps 2020).
- 3) La observación de los usos y la reflexión sobre el funcionamiento de

⁵ En nuestro contexto de trabajo, la Comunidad Valenciana, las lenguas oficiales presentes en el sistema educativo son el castellano y el valenciano (denominación de la variante occidental del catalán). Como primera lengua extranjera o adicional se estudia el inglés y, como segunda lengua, con carácter optativo, el francés.

los diferentes ítems gramaticales se plantea desde la perspectiva del contraste interlingüístico (Cenoz 2022, Guasch 2014, Ruiz Bikandi 2008). Este contraste persigue la transferencia consciente y explícita entre lenguas, y también el desarrollo de actitudes positivas ante el multilingüismo social y ante las lenguas no mayoritarias.

- 4) La organización de la intervención en el aula responde a planteamientos inductivos (Dolz 2023), que parten de la observación de las nociones gramaticales en los usos lingüísticos, indagan sobre sus características y concluyen con la sistematización de los aprendizajes. Denominamos a este modelo secuencias didácticas de gramática Egramint (SDGE) (Rodríguez-Gonzalo 2022a, Rodríguez-Gonzalo 2022b).
- 5) Los conceptos gramaticales se abordan desde el uso, el significado y la forma. Esto supone que no se tratan como palabras aisladas, sino en los grupos de los que forman parte y en los que se pueden apreciar las características de su funcionamiento.
- 7) Los conceptos gramaticales se abordan desde los usos prototípicos con progresiva introducción de los periféricos (Cuenca y Hilferty 2013) para evitar que se “fosilicen” e impidan la progresión en la complejidad.
- 8) Los conceptos gramaticales se observan en los distintos contextos de uso en que se manifiestan, lo que permite contemplar la variación y la norma como objetos de reflexión (Rodríguez-Gonzalo y Zayas 2017).
- 9) Los conceptos gramaticales parten de la denominación, como forma de asentar progresivamente el metalenguaje que permite la reflexión, no desde la repetición de definiciones.

Los cuatro primeros principios guardan relación con el planteamiento de intervención en el aula. Los siguientes, con la forma de abordar los contenidos. Son principios aplicables a todas las lenguas curriculares, sean primeras lenguas o lenguas extranjeras. Esto no supone que el tratamiento de los ítems gramaticales en las secuencias didácticas sea similar. En las primeras lenguas, la observación de usos se asienta en la intuición gramatical del hablante además de en los conocimientos contextuales, mientras que, en las lenguas extranjeras, los contextos de uso y las situaciones comunicativas son esenciales para establecer relaciones con las primeras lenguas.

Esta concepción de gramática escolar interlingüística se entiende como una “gramática de elecciones” (Kolln y Gray 2014), que muestra el funcionamiento de las lenguas y las posibilidades que estas ofrecen a los hablantes para que vayan configurando su “voz de autor”, su manera de utilizarlas, para distintas finalidades y en diversos contextos. Por ello, es un planteamiento en el que se combinan actividades de análisis y producción.

Por último, la gramática escolar interlingüística que propugnamos se entiende como un instrumento de formación para docentes noveles (de Primaria y Secundaria) y también para docentes en ejercicio. En relación con estos dos colectivos, se han recogido un amplio conjunto de evidencias a partir de los modelos elaborados en el proyecto Egramint.

4. Un modelo de intervención: las SDGE

Entendemos que un planteamiento didáctico ha de aunar el objeto de enseñanza con la metodología de intervención en el aula porque esto implica tomar en consideración no solo los contenidos trabajados, sino también las formas de aprendizaje de los estudiantes. Los planteamientos aplicacionistas, según los cuales el profesor explica la teoría y los alumnos hacen ejercicios de aplicación, tienen limitaciones porque no parten de los conocimientos previos, ni consideran la complejidad de los procesos de aprendizaje, en particular, los procesos de conceptualización. Como alternativa, en relación con la enseñanza de las lenguas, con atención especial inicialmente a la enseñanza de la escritura, se han desarrollado distintos modelos de secuencias didácticas como dispositivos metodológicos de intervención en aula (para una revisión, Abad y Rodríguez-Gonzalo 2023). Todos ellos consideran el aprendizaje de lenguas, en sus distintos aspectos, como un proceso que se ha de desarrollar en el aula de manera organizada y guiada por el profesor. Asimismo, estos dispositivos plantean que el resultado del aprendizaje de lenguas ha de poder observarse en tareas complejas, ya sea en géneros discursivos o actividades que integren diversos géneros (Zayas 2012) y asumen la necesidad de reflexión explícita en el aprendizaje del uso lingüístico no espontáneo tanto en primeras lenguas como en lenguas extranjeras o adicionales (Camps 2020).

En relación con la enseñanza de la gramática, específicamente, Camps (2006) propuso el modelo de *secuencias didácticas de gramática* (SDG) en el que muestra la vinculación entre el objeto (qué enseñar) y la metodología (cómo enseñar). Se plantea como un modelo versátil, que persigue el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes, como han demostrado sus distintas concreciones (Camps y Fontich 2021).

Atendiendo a los retos de la educación actual, que sitúa la enseñanza de las lenguas en entornos mayoritariamente multilingües, planteamos una evolución de este modelo, las llamadas *secuencias didácticas de gramática Egramint* (SDGE). Se trata de un prototipo semiestructurado de intervención en el aula, es decir, sujeto a programación por los docentes en sus distintos contextos de enseñanza. Toma en consideración los planteamientos sobre el aprendizaje de la abstracción (Barth 2004) y el enfoque cognitivista sobre la categorización y los conceptos prototípicos (Cuenca y Hilferty 2013, Giammatteo 2018), y plantea el contraste interlingüístico como un aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guasch 2014, Ruiz Bikandi 2008). En las SDGE se selecciona una determinada noción gramatical (clases de palabras o estructuras oracionales) como objeto de enseñanza y se plantea la intervención en el aula como un proceso inductivo, articulado en tres fases consecutivas: observación, indagación y sistematización (Rodríguez-Gonzalo 2022a, Rodríguez-Gonzalo 2022b). Las actividades gramaticales que se realizan en cada una de estas fases han de tener en cuenta los procesos cognitivos que desarrollan. Frente al exceso de actividades de identificación denunciado en estudios como Bosque y Gallego (2016) y Rodríguez-Gonzalo y Zayas (2017), se toma en consideración la taxonomía de Bloom (1956) revisada por Anderson-Krathwolh (2001),

que plantea seis grandes procesos cognitivos que se pueden abordar en las actividades: *reconocer* (recuperar los conocimientos relevantes de la memoria a largo plazo, lo que se traduce en actividades de identificación o localización, básicamente), *comprender* (dar significado a la información recibida, es decir, construir significado a partir de material educativo en actividades de clasificación, resumen o ejemplificación, entre otras), *aplicar* (ejecutar un procedimiento en una situación determinada en actividades de ordenar, sustituir, completar...), *analizar* (descomponer un todo en las partes que lo constituyen y determinar cómo se relacionan entre sí, en actividades de comparación o contraste, por ejemplo), *evaluar* (emitir juicios según criterios o estándares dados, como en las actividades de revisión o de valoración) y *crear* (generar un resultado nuevo en procesos de generación de ideas, planificación y producción). Estos tipos subyacen en propuestas específicas de tipos de actividades gramaticales como las de Camps y Milian (2021), Chartrand (2003) o Zayas (2011).

En las SDGE, en la fase de observación se introduce el contenido gramatical a partir de la exploración de su uso en géneros discursivos diversos y en distintas lenguas. Por ejemplo, si nos centramos en un concepto básico como el adjetivo, mostraremos géneros discursivos próximos al entorno comunicativo de los estudiantes en los que encontramos adjetivos, como los carteles de los supermercados (*productos lácteos*) o los títulos de narraciones (*El príncipe feliz*). Introducir ejemplos en distintas lenguas ayuda además a tomar conciencia de que los conceptos básicos planteados en la escuela son, en buena medida, translingüísticos. En esta fase las actividades se centran en la observación y el reconocimiento, no de palabras aisladas, sino en contexto de uso, lo que sirve de inicio a la reflexión metalingüística (Camps y Milian 2021). Son, por tanto, actividades de motivación de la reflexión metalingüística y de aprender a observar la lengua en su contexto de uso (Chartrand 2003). La fase concluye con la recogida de las observaciones planteadas en un pequeño texto de síntesis.

En la segunda fase se articula el proceso de indagación sobre las características de forma y significado del ítem seleccionado, mediante distintos tipos de actividades de reflexión metalingüística que permiten a los estudiantes explorar su funcionamiento y su uso. Son actividades de análisis, manipulación (comparar elementos similares, incluir o suprimir elementos, cambiar de orden...) y de contraste interlingüístico, con pequeñas tareas de escritura y de revisión, que permiten centrar la atención en el funcionamiento del ítem seleccionado (Camps y Milian 2021).

La tercera fase plantea la conciencia explícita de los aprendizajes realizados mediante tareas de uso reflexivo (elaboración con pautas de géneros en los que se muestre el uso pertinente de la noción estudiada) y mediante la reflexión sobre los contenidos trabajados (elaboración de informes o explicaciones orales para sistematizar los aprendizajes realizados). Son actividades de mayor complejidad cognitiva (evaluación y creación, según Anderson-Krathwohl (2001)), que Zayas (2022) concreta en las de integración de aprendizajes y composición de textos, y Chartrand (2003), en las de evaluación. La siguiente figura muestra una síntesis del prototipo SDGE en sus distintas fases.

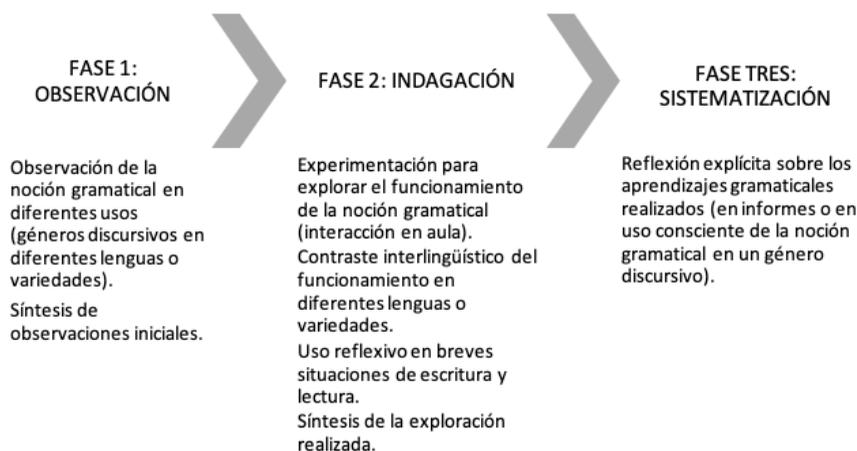


Figura 1. Figura de elaboración propia adaptada de “Situaciones de aprendizaje para una gramática interlingüística” por Rodríguez-Gonzalo (2022, 44).

El prototipo de SDGE tiene en cuenta el proceso de formación de conceptos. Desde la consideración vigotskiana (Vigotski 1995) del necesario paso de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos en el aprendizaje, Barth (2004) plantea la conceptualización como un proceso cognitivo que se puede descomponer en etapas: percepción o discriminación selectiva; comparación o proceso analítico que consiste en separar una unidad y sus componentes y reconocer las relaciones entre ellos; e inferencia y verificación (llegar a una conclusión nueva a partir de una fuente limitada de datos).

En el caso de los conceptos gramaticales, los conceptos espontáneos se elaboran intuitivamente mediante el uso lingüístico, de ahí que la primera fase de las SDGE sea tomar en consideración las observaciones sobre la presencia de la noción gramatical en los usos de los hablantes. Esta fase se centra en la percepción, en la discriminación selectiva, lo que permite identificar y denominar la noción en estudio. Como indica Giammatteo (2018, 32), “la vinculación estrecha de las categorías con la situación comunicativa [...] está en el origen de la conceptualización que hace el hablante de la realidad y que luego transmite lingüísticamente”.

Tras la fase de observación, se avanza hacia la problematización de la noción objeto de estudio mediante la acción reflexiva que promueven las actividades de la fase de indagación, que han de incidir en las características de forma, función y significado del concepto, y en el contraste con otras lenguas para analizar sus semejanzas y diferencias. Es la fase centrada en la comparación. En ella, el contraste interlingüístico desempeña un papel fundamental porque obliga al hablante a observar el uso de la lengua propia de manera distanciada, al compararlo con otras formas de manifestarse. Así, por ejemplo, en la SDGE *¿Por qué los anglohablantes no construyen correctamente la oración Yo practicar deportes?* (Abad Beltrán 2022), los estudiantes han de ayudar a compañeros anglohablantes que estudian español a revisar este tipo de errores. Para ello, han de contrastar las relaciones de concordancia entre sujeto y verbo en español con sus equivalentes en inglés. El contraste entre ambas lenguas, como forma de

comparación, activa la reflexión metalingüística de los estudiantes en torno a la concordancia gramatical.

La fase de sistematización, por último, persigue la reflexión explícita sobre la noción gramatical trabajada, bien mediante géneros explicativos como los informes (con formatos diversos como pósters científicos o pódcast explicativos entre otros), bien mediante géneros en los que el uso de la noción gramatical trabajada sea relevante y permita la reflexión sobre la misma, tras la elaboración. Es la fase centrada en la verificación, es decir, en llegar a nuevos conocimientos a partir de los datos manejados en todo el proceso de la SDGE.

En toda la SDGE, la interacción en el aula, entre iguales y con el docente, es clave, por la importancia que tiene hablar para “hacer gramática” (Durán 2009, Myhill y Newman 2016). La interacción permite tener evidencias de la conceptualización de los alumnos, de los logros y de las dificultades en sus aproximaciones al conocimiento gramatical a través de sus verbalizaciones, ya sea en lenguaje común o mediante el uso progresivo de metalenguaje.

El modelo SDGE ha sido concretado hasta el momento en 15 dispositivos, 5 para Educación Primaria y 10 para Secundaria⁶ diseñados por el equipo del proyecto Egramint⁷ y disponibles en un *sites* de Google (*sites* Egramint)⁸. De ellos, 9 se dirigen a lenguas primeras (español-catalán, 2 de Primaria y 7 de Secundaria) y 6 a lenguas extranjeras (3 para Lengua extranjera-Inglés, dos en Primaria y 1 en Secundaria; 3 para Lengua extranjera-Francés, 1 en Primaria y 2 en Secundaria). Antes de poner estas SDGE a disposición de los docentes, se sometieron a discusión en dos grupos de expertos formados por docentes e investigadores especialistas en didáctica de la lengua (uno de Primaria y otro de Secundaria), durante el curso 2021-2022.

5. El modelo SDGE y la acción docente

El modelo de intervención SDGE y sus distintas concreciones se conciben como dispositivos semiestructurados, de forma que son los docentes los que adaptan las propuestas a las circunstancias particulares de su actividad educativa. Estas adaptaciones son las que nos proporcionan evidencias empíricas sobre la actividad del aula y sobre la reflexión de los docentes con posterioridad a la implementación.

En este sentido, el repertorio de SDGE (*sites* Egramint) se ha utilizado con dos propósitos complementarios en nuestra investigación:

⁶ En el sistema educativo español, la etapa de Primaria consta de seis cursos, de los 6 a los 11 años y la de Secundaria Obligatoria (ESO), de cuatro (12-16 años). Ocasionalmente, las SDGE se han adaptado también al curso de primero de Bachillerato (17 años).

⁷ El equipo del proyecto Egramint está formado por investigadores de las universidades españolas de Valencia (UV), Castellón (UJI), Autónoma de Barcelona (UAB), Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), Cádiz (UCA) y León (ULE).

⁸ Las secuencias didácticas de gramática Egramint se pueden consultar en el *sites* Egramint: SDG

- 1) Analizar la acción docente en las aulas de Primaria y Secundaria para desarrollar la competencia metalingüística de sus estudiantes.
- 2) Analizar el valor formativo del modelo a partir de los diseños realizados por docentes en formación⁹, sobre distintos ítems gramaticales.

En el caso de los docentes en activo, se pusieron a disposición las SDGE para su utilización en el aula durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. El compromiso de los docentes con el equipo investigador era cumplimentar dos cuestionarios en línea (antes y después de la implementación) sobre creencias y prácticas de enseñanza de la gramática, proporcionar evidencias sobre el trabajo de aula (textos de los estudiantes o grabaciones de la interacción en el aula) y compartir sus reflexiones tras la intervención en aula, mediante entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio o vídeo.

En el caso de los docentes en formación, el prototipo de SDGE y sus distintas concreciones sirvieron de instrumentos formativos. A partir de los modelos proporcionados, los docentes noveles realizaron sus propios diseños, individualmente o en pequeño grupo, en torno a ítems gramaticales de su elección, atendiendo siempre a las prescripciones curriculares vigentes para la enseñanza de lenguas, primeras o extranjeras.

En ambas situaciones se pretendía constituir un corpus que permitiera analizar la acción docente a través de sus evidencias empíricas (grabaciones o textos de los alumnos), la reflexión sobre esta acción y, en consecuencia, la viabilidad del modelo SDGE para el desarrollo de una gramática de aula de planteamiento inductivo.

En la actualidad, disponemos de un doble corpus. El correspondiente a implementaciones en aula de docentes en activo consta de 71 intervenciones (18 en Primaria y 53 en Secundaria). El corpus correspondiente a propuestas de SDGE realizadas por docentes en formación está formado por 150 diseños (65 correspondientes a estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Primaria y 85 del Máster de Profesorado en Educación Secundaria). Este doble corpus está siendo analizado en la actualidad como estudio de casos múltiple (Yin 2018) con el fin de ofrecer una indagación empírica en profundidad sobre la acción docente en relación con el dispositivo SDGE para la enseñanza de la gramática a partir de un número importante de unidades de análisis, que permita examinar los patrones similares y diferenciales tomando en consideración la diversidad.

El uso del prototipo SDGE, con similar finalidad pero con diferentes concreciones y en diferentes situaciones educativas, la recogida de datos de los distintos agentes de la actividad docente y su triangulación en el análisis posterior nos permite trazar un panorama sobre el uso que le dan los docentes en ejercicio o el uso de los docentes noveles que se enfrentan al diseño de sus propias SDGE (Marín 2024). El análisis en curso de la actividad docente apunta a la viabilidad del planteamiento y su versatilidad para

⁹ Los docentes en formación son estudiantes del Grado Universitario de Magisterio en Educación Primaria y del Máster Universitario en Profesorado de Secundaria (especialidades lingüísticas).

adaptarse a los requerimientos de Primaria y Secundaria y a las diferencias entre lenguas primeras y extranjeras (Rodríguez-Gonzalo 2024). Los distintos estudios (Llamazares y García Vidal 2024, Martí-Climent y Abad Beltrán 2022, entre otros) confirman asimismo la importancia del diálogo en el aprendizaje, del discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical, y la necesidad y la dificultad de enseñar a hablar y a razonar sobre gramática ya desde los primeros años de escolaridad (Santolària, Soler y Casas 2023). La inclusión del contraste interlingüístico en la reflexión ha revelado su potencialidad para activar la reflexión metalingüística de los estudiantes, no solo en relación con las lenguas curriculares, sino también en aquellas lenguas familiares no presentes en la enseñanza, lo que favorece los planteamientos inclusivos en la educación lingüística. Integrar la reflexión docente en la investigación ha permitido entender la perspectiva de los agentes directos de la enseñanza común para toda la ciudadanía, que muestran que las dificultades de abordar el plurilingüismo en las aulas residen más en los procedimientos de intervención que en los contenidos de enseñanza, en línea con estudios europeos de planteamientos similares (Lepoivre-Duc y Sautot 2009, Rijt y Coppen 2017). Este aspecto permite identificar las necesidades de formación inicial y permanente de los docentes en relación con una educación plurilingüe de calidad.

6. Sobre los contenidos de enseñanza

En relación con los contenidos, una gramática escolar interlingüística ha de adoptar al menos dos grandes y complejas decisiones: a) qué contenidos (conceptos y funciones) y desde qué planteamientos lingüísticos se consideran, teniendo en cuenta que han de permitir el contraste de lenguas y han de ser observables en situaciones de uso (géneros discursivos) que permitan plantear situaciones de aprendizaje con sentido para los estudiantes; y b) qué progresión se establece entre Primaria y Secundaria de modo que se conceptualicen los conceptos básicos para entender el funcionamiento de la lengua, evitando la repetición constante y el trabajo exclusivo sobre formas prototípicas.

Desde nuestra perspectiva didáctica, consideramos que esta toma de decisiones se ha de realizar teniendo además en cuenta que una gramática escolar ha de ser un instrumento accesible para los docentes (maestros de Primaria o profesores de Secundaria), cuya actividad requiere de conocimientos diversos, no exclusivamente lingüísticos.

Para la selección de las nociones básicas nos basamos en tres fuentes: a) el estudio de los currículos escolares españoles de lenguas primeras y extranjeras, cuyas prescripciones nos permiten trazar un panorama de cómo se entiende la gramática escolar desde las instancias educativas oficiales (Rodríguez-Gonzalo 2021); b) los dos glosarios de términos gramaticales publicados por la Real Academia Española (GTG, RAE y ASALE 2019) y por el Institut d'Estudis Catalans (GTG, IEC 2020), como recursos de apoyo a la enseñanza; y c) las consultas a expertos realizadas durante el proyecto y a estudios ya publicados, como el de Rijt y Coppen (2017) o Camps (2020).

En primer lugar, para partir de las decisiones más cercanas a las aulas, analizamos la acción docente prescrita, es decir, los planteamientos de los documentos curriculares españoles de Primaria y Secundaria sobre la enseñanza de la gramática (periodo 2013-2021)¹⁰. De este análisis se desprende la exhaustiva presencia de los contenidos declarativos explícitos propios de la gramática oracional (morfología y sintaxis, básicamente) en los currículos de lenguas primeras, muy centrada en las clases de palabras en Primaria y en la sintaxis oracional en Secundaria. Respecto de las operaciones cognitivas presentes en objetivos y criterios de evaluación, predomina el reconocimiento de unidades en lenguas primeras, frente a operaciones de mayor complejidad cognitiva como el análisis, la evaluación o la creación. En el caso de lenguas extranjeras, el reconocimiento se combina con la aplicación y se observa una mayor presencia de contenidos de gramática del texto, lo que apunta a un enfoque más vinculado al uso de la lengua en estos documentos (García-Pastor y Sanz-Moreno 2024, Sánchez, Santolària y Casas 2022).

Este análisis se ha contrastado con la visión de obras vinculadas a las instituciones académicas como los glosarios (GTG, RAE y ASALE 2019, y GTG, IEC 2020), que nos proporcionan la visión desde la lingüística y que abogan por un acercamiento a las nociones tanto desde la forma como desde el significado que expresan. El GTG (RAE y ASALE 2019) organiza los conceptos gramaticales seleccionados en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), lo que resulta de gran ayuda para delimitar lo que se pueden considerar nociones básicas para una gramática escolar. Así, por ejemplo, se consideran nociones de nivel básico *ambigüedad*, *adverbio*, *concordancia* o *conector discursivo*, de nivel intermedio *ámbito*, *adverbio del enunciado* o *composicionalidad* y de nivel avanzado *adverbio modal*, *construcción consecutiva* o *intensión*. Como señala el prólogo de la obra, todos los términos “aluden a nociones gramaticales que el docente debe conocer, ya que constituyen una parte importante de su formación lingüística” (p. XX), lo que no supone que sean nociones que hayan de estar presentes en la formación de los estudiantes en niveles no universitarios. La selección ha de realizarse con criterios didácticos. No hemos de olvidar que estas son obras de gran utilidad pensadas para la consulta, pero no para la intervención en el aula.

El estudio de Rijt y Coppens (2017), por su parte, se plantea la diferencia entre los conceptos gramaticales esenciales para la lingüística y para la enseñanza, solo para la interfaz sintaxis-semántica. Tras diversas consultas a especialistas mediante un estudio Delphi, y partiendo de que la base teórica de los conocimientos gramaticales escolares ha de ser neutral, se establece un conjunto de veinticuatro conceptos básicos para la enseñanza, partiendo de la interrelación forma-significado como metaconcepto fundamental. Estos conceptos se organizan en tres bloques: conceptos estructurales (categorías sintácticas, clases de palabras, recursividad), relacionales

¹⁰ Con posterioridad a nuestro análisis, se publicó en España, la LOMLOE (2020), ley educativa vigente en estos momentos. El planteamiento de reflexión sobre la lengua que se desprende de los decretos curriculares subsiguientes (RD 157/2022 para la E.Primaria y RD 217/2022 para la E.Secundaria Obligatoria) coincide en buena medida con los planteamientos desde los que abordamos nuestro proyecto. No obstante, la concepción sobre la gramática escolar mayoritaria en los centros educativos se corresponde con los resultados de nuestro análisis.

(concordancia, predicación, definición, complementación, entre otros) y semánticos (tiempo, aspecto, negación, modalidad). Se considera que los conceptos estructurales son un requisito previo para los otros tipos, por lo que se entiende que ha de concedérseles una atención predominante, pero no exclusiva. En sus conclusiones, los autores consideran que el hecho de que el inventario de conceptos básicos sea reducido permite pensar en la construcción de un currículo basado en un número reducido de nociones gramaticales, cuyas relaciones se puedan desarrollar progresivamente durante el periodo escolar.

Por su parte, Camps (2020), desde la didáctica de la lengua, considera que los contenidos gramaticales deben integrar aspectos formales, semánticos y pragmáticos, lo que remite directamente a plantear su relación con el uso. En esta línea, Rodríguez-Gonzalo y Zayas (2017) realizaron una primera propuesta sobre una noción básica como el adjetivo, de referencia para los trabajos en curso. La consideración de los géneros discursivos en los que se observa el funcionamiento de las nociones gramaticales permite a los estudiantes comprender la diversidad que las lenguas ponen al alcance de los hablantes, lo que les permite tomar decisiones sobre su forma de expresión. Es decir, les pone en situación de reflexionar sobre los usos lingüísticos y sus valores comunicativos.

Atendiendo a las fuentes consultadas, entendemos que la articulación de contenidos en una gramática escolar ha de partir de la finalidad educativa de la misma y ha de considerar los planteamientos de la lingüística y los de la intervención didáctica.

7. A modo de conclusión: La gramática escolar como instrumento de formación docente y de investigación didáctica

En este artículo hemos abordado el planteamiento de una gramática escolar que dé respuesta al necesario desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes en la educación básica. Para ello, hemos establecido en primer lugar la diferencia con las gramáticas divulgativas de las instituciones académicas y hemos distinguido asimismo el concepto de gramática escolar como compendio de nociones gramaticales básicas, del concepto de gramática escolar entendida como instrumento al servicio de la reflexión sobre la lengua de los estudiantes, para lo cual ha de mostrar la relación entre contenidos y procedimientos de enseñanza. A continuación, hemos establecido los principios didácticos sobre los que se asienta nuestra concepción y los hemos concretado en un modelo de intervención, las secuencias didácticas de gramática Egramint (SDGE), desarrollado en distintos dispositivos didácticos sobre los que hemos basado nuestra investigación sobre la actividad en aula con docentes en activo en centros españoles de Primaria y Secundaria y sobre su valor formativo con docentes noveles del Grado Universitario de Magisterio en Educación Primaria y del Máster Universitario en Profesorado de Secundaria. Las evidencias empíricas recogidas y el análisis de contenidos gramaticales desde la triple perspectiva de las disposiciones curriculares, los glosarios de términos gramaticales

académicos y los estudios realizados con especialistas en lingüística y en didáctica son los elementos de que disponemos para la configuración de esta gramática escolar.

Destacamos especialmente la importancia de contar con un modelo de intervención que muestre las posibilidades de una enseñanza de la gramática pensada para ayudar a los estudiantes a indagar y a reflexionar sobre las lenguas, y que permita relacionar los usos de los hablantes, en la multiplicidad de géneros discursivos en que se manifiestan, con las formas lingüísticas que los hacen posibles. Esto implica considerar las nociones gramaticales también desde sus aspectos pragmáticos y atender al contraste en las lenguas en que se manifiestan.

Un modelo de intervención para la enseñanza de la gramática no es una gramática escolar en sí misma, pero abre el camino para su configuración, atendiendo a los resultados que su uso en las aulas, para intervenir y como modelo formativo, pone de manifiesto.

Siglas utilizadas

- GBU. Institut d'Estudis Catalans (2019). Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. En línea: <https://gbu.iec.cat>
- GTG_IEC (2020). Glossari de Termes Gramaticals. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. En línea: <https://cit.iec.cat/GTG/default.asp?opcio=0>
- GTG_RAE-ASALE (2019). Glosario de términos gramaticales. Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://www.rae.es/gtg/>
- NGBLE. RAE-ASALE (2011). Nueva Gramática Básica de la Lengua española. Madrid: Espasa.
- RAE-ASALE. Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española.

Bibliografía

- » Abad Beltrán, Victoria. 2022. “¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración Por la tarde yo practicar deportes? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español”. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* 22: 127-149. ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración por la tarde yo practicar deportes?
- » Anderson, Lorin E. y David R. Krathwohl (Eds.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- » Barth, Britt-Mari. 2004. *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.
- » Bernárdez, Enrique. 2020. “La enseñanza de la gramática como enseñanza de una actividad sociocultural”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13 (3). Teaching grammar as teaching a sociocultural activity | Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature.
- » Bosque, Ignacio. 2018. “¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?” *Universidad de la Habana* 285: 8-24. ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?.
- » Bosque, Ignacio y Ángel Gallego. 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. RECURSOS DIDÁCTICOS CLÁSICOS Y MODERNOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.
- » Bloom, Benjamin S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- » Camps, Anna. 2006. “Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)”. En *Secuencias didácticas para aprender gramática*, coordinado por Anna Camps y Felipe Zayas, 31-37. Barcelona: Graó.
- » Camps, Anna. 2020. “Repensar la enseñanza de la Gramática. Una revisión de conceptos”. En *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua*, coordinado por Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius, 95-105. Madrid: Narcea.
- » Camps, Anna y Marta Milian. 2021. “Hacia una gramática para la enseñanza: definición y caracterización”. En *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*, editado por Anna Camps y Xavier Fontich, 284-298. San Juan: UNSJ.
- » Camps, Anna y Xavier Fontich (Eds.). 2021. *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. San Juan: UNSJ. Publicaciones | Misitio.
- » Cenoz, Jasone. 2022. “Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y *translanguaging*”. *Revista Iberoamericana de Educación* 90(1): 191-205.
- » Chartrand, Suzanne-G. 2003. “Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe”. *Québec français* 129: 73-76. Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe – Québec français.
- » Cuenca, Maria Josep y Joseph Hilferty. 2013. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

- » Dolz, Joaquim. 2023. Ensenyar llengües en un context multilingüe: el repte d'una reflexió gramatical integrada. Conferencia inaugural del IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática (Congram23). Portal de Vídeo UV - Enseñar lenguas en un contexto multilingüe: el reto de una reflexión gramatical integrada.
- » Durán, Carme y Carmen Rodríguez-Gonzalo. 2020. "La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria". *ReGrOC 3.1*: 113-135. La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria | ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias.
- » Durán, Carme. 2009. "Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática". *Cuadernos de Pedagogía 391*: 67-71.
- » Fontich, Xavier y Anna Camps. 2014. "Towards a rationale for research into grammar teaching in schools". *Research Papers in Education 29*: 598-625. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools.
- » Fontich, Xavier y María José García-Folgado. 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*: 1-39. Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity.
- » García Folgado, María José. 2013. *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813)*. Una aproximación historiográfica. Munich: Peníope.
- » García-Pastor, M.Dolores y Raquel Sanz-Moreno. 2024. "Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: Análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación". *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua 23*: 23-65. Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación.
- » Giammatteo, Mabel. 2018. "Las categorías lingüísticas". En *Categorías lingüísticas*, coordinado por Mabel Giammatteo, 13-41. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- » Gómez Torrego, Leonardo. 2002. *Gramática didáctica del español*. Edición corregida y aumentada. Madrid: SM.
- » Guasch, Oriol. 2014. "La reflexión interlingüística en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 67*: 26-34.
- » Kolln, Martha y Loretta Gray. 2014. *Rhetorical grammar. Grammatical Choices, Rhetorical Effects*. Seventh Edition. New Jersey: Pearson.
- » Lepoivre-Duc, Solveig y Jean-Pierre Sautot. 2009. « La grammaire: un problème pour les élèves, un problème pour le maitre aussi ». *Repères 39*: 125-142. La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maitre aussi.
- » Llamazares Prieto, M.Teresa y Pilar Garcia Vidal. 2024. "Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad". *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua 23*: 37-63. Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad.
- » Locke, Terry. (Ed.). 2010. *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. New York: Routledge.
- » Manacorda de Rosetti, Mabel V. 1964. *La gramática estructural en la escuela secundaria: su valor formativo*. Buenos Aires: Kapelusz.

- » Manacorda de Rosetti, Mabel V. 1965. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- » Marin Ciocan, Theodora. 2024. *Relación entre las creencias sobre la enseñanza de la gramática y el diseño de secuencias didácticas de futuros docentes de Francés*. Trabajo fin de Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas. Universitat de València, España.
- » Martí-Climent, Alícia y Victoria Abad Beltrán. 2024. “La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria”. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua* 23: 121-145.
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 1991. “Características del lenguaje humano”. En *Curso universitario de lingüística general*, tomo I, 35-44. Madrid: Síntesis.
- » Myhill, Debra y Ruth Newman. 2016. “Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing”. *International Journal of Educational Research* 80: 177-187.
- » Myhill, Debra y Susan Jones 2015. “Conceptualizing metalinguistic understanding in writing /Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura”. *Cultura y Educación* 27(4): 839-867. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing / Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura - Debra Myhill, Susan Jones, 2015.
- » Real Academia Española. 2023. *La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*. Informe. «La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español» | Real Academia Española
- » Rijt, Jimmy van y Peter-Arno Coppens. 2017. “Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts”. *Language Awareness* 26(4): 360-380. Full article: Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts.
- » Rijt, Jimmy van, Astrid Wijnands y Peter-Arno Coppens. 2019. “Dutch teachers’ beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching”. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19: 1-28. Dutch teachers’ beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching | L1-Educational Studies in Language and Literature.
- » Rodríguez Gonzalo, Carmen. 2012. “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación* 59: 87-118.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen. 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.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen. 2022a. “Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 97: 41-46.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen. 2022b. “La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)”. *Távira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27: 1-14.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen (Ed). 2024 (en prensa). *Enseñar y aprender gramática en entornos multilingües*. Barcelona: Graó.
- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen y Victoria Abad-Beltrán. 2023. “Teaching Writing Through Discourse Genres”. En *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts. Contributions to Teaching and Learning*, editado por Alina Galvão Spinillo y Carmen Sotomayor, 301-324. Switzerland: Springer.

- » Rodríguez-Gonzalo, Carmen y Felipe Zayas. 2017. “La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo”. *Caplletra* 63: 245-279. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo | Caplletra. Revista Internacional de Filología.
- » Ruiz Bikandi, Uri. 2008. “La reflexión metalingüística desde varias lenguas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 47: 33-45.
- » Sánchez, Susana, Alicia Santolària y Mariona Casas. 2022. “Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües”. En *Lengua y literatura: didáctica y nuevas tecnologías*, compilado por Juan Manuel Rodríguez- Álvarez y Sandra Sánchez-García, 13-24. Madrid: Dykinson.
- » Santolària Òrrios, Alicia, Betlem Soler Pardo y Mariona Casas Deseures. 2023. “Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria.” *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua* 23: 15-36. Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria.
- » Vigotski, Lev Semionov. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- » Yin, Robert K. 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.
- » Zayas, Felipe 2012. “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación* 59(1): 63-85.
- » Zayas, Felipe. 2022. “Reflexión sobre la lengua”. En *Darle a la lengua. Claves para la enseñanza de la lectura y la escritura*, 102-136. Coedco.
- » Zayas, Felipe y Carmen Rodríguez Gonzalo. 1992. “Composición escrita y contenidos gramaticales”. *Aula de Innovación Educativa* 2: 13-16.