

---

Cámara Oscura: investigaciones del área

## El proyecto Egramint desde la perspectiva del profesorado: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente





## The Egramint project from the teaching perspective: an opportunity to reflect on teaching practice


## O projeto Egramint na perspectiva dos professores: uma oportunidade para refletir sobre a prática docente

Abad Beltrán, Victoria; Campos Royo, Miguel; Ferrer Claramonte, Víctor; Ponce Martínez, Noelia; Reverte Gracia, María

---

 **Victoria Abad Beltrán**  
victoria.abad.beltran@gmail.com  
GIEL-IES Clot del Moro, España

 **Miguel Campos Royo**  
m.camposroyo@edu.gva.es  
IES Camp de Morvedre, España

 **Víctor Ferrer Claramonte**  
v.ferrerclaramonte@edu.gva.es  
IES Camp de Morvedre, España

 **Noelia Ponce Martínez**  
n.poncemartinez@edu.gva.es  
IES Camp de Morvedre, España

 **María Reverte Gracia**  
m.revertegracia@edu.gva.es  
IES Clot del Moro,, España

**Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria**  
Universidad de Cádiz, España  
ISSN-e: 2792-9035  
Periodicidad: Anual  
núm. 28, 2023  
tavira.fpcll@uca.es

Recepción: 13 Julio 2023  
Aprobación: 14 Septiembre 2023  
Publicación: 08 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/822/8224162006/>

**Resumen:** El objetivo de este artículo es mostrar cómo un grupo de docentes de secundaria abordó, mediante la implementación en el aula de secuencias didácticas del proyecto “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües” (Egramint), las preocupaciones y los interrogantes que le planteaba la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria. Esta experiencia se convirtió también en un proceso de formación, ya que, tras una sesión teórico-práctica impartida por miembros de Egramint, los profesores analizaron sus prácticas a través de diferentes instrumentos (cuestionarios pre y post implementación, grupos de discusión, entrevistas sobre las adaptaciones de la SDGE y análisis de sus intervenciones en el aula). Posteriormente, expusieron sus reflexiones en uno de los simposios del IX Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática (Congram 2023). Los trabajos que presentamos revelan que la participación en el proyecto Egramint contribuyó al desarrollo de la capacidad para analizar su propia práctica, plantearse nuevos interrogantes y transformar su acción.

**Palabras clave:** Enseñanza de la gramática, Reflexión interlingüística, Secuencias didácticas, Gramática pedagógica, Formación docente.

**Abstract:** The objective of this article is to show how a group of secondary school teachers approached, through the classroom implementation of teaching sequences from the project “The Elaboration of an Interlinguistic School Grammar: Towards Reflexive Language Teaching in Multilingual Contexts” (Egramint), the concerns and questions raised by the teaching of grammar in secondary classrooms. This experience also became a training process, since, after a theoretical-practical session taught by members of Egramint, the teachers analyzed

their practices through different instruments (pre- and post-implementation questionnaires, discussion groups, interviews about the adaptations of the SDGE and analysis of its interventions in the classroom). Subsequently, they presented their reflections at one of the symposiums of the IX International Congress on Grammar Teaching (Congram 2023). The works we present reveal that participation in the Egramint project contributed to the development of the ability to analyze their own practice, ask new questions and transform their action.

**Keywords:** Grammar teaching, Interlinguistic reflection, Didactic sequence, Teaching training, Pedagogical grammar.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é mostrar como um grupo de professores do ensino secundário abordou, através da implementação em sala de aula das sequências de ensino do projeto “O desenvolvimento de uma gramática escolar interlinguística: rumo a um ensino reflexivo de línguas em contextos multilíngues” (Egramint), as preocupações e questões suscitadas pelo ensino da gramática nas salas de aula do ensino secundário. Esta experiência tornou-se também um processo de formação, pois, após uma sessão teórico-prática ministrada por membros da Egramint, os professores analisaram as suas práticas mediante diferentes instrumentos (questionários pré e pós-implementação, grupos de discussão, entrevistas sobre as adaptações do SDGE e análise de suas intervenções em sala de aula). Posteriormente, apresentaram as suas reflexões em um dos simpósios do IX Congresso Internacional de Ensino de Gramática (Congram 2023). Os trabalhos que apresentamos revelam que a participação no projeto Egramint contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de analisar a própria prática, colocar novas questões e transformar a sua ação.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática, Reflexão interlingual, Sequências didáticas, Gramática pedagógica, Treinamento de professor.

## 1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad en la que conviven diferentes lenguas y alumnado plurilingüe, el profesorado de lenguas se enfrenta a nuevos retos sobre la enseñanza de la gramática: el lugar del contenido gramatical en la enseñanza de lenguas, la integración de las lenguas familiares y curriculares o las dificultades de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la sociedad plurilingüe actual le plantea también nuevos interrogantes y preocupaciones: qué materiales permiten adaptaciones a diferentes contextos sociales, educativos y personales, en qué espacios se pueden compartir las reflexiones y preocupaciones docentes o qué instrumentos favorecen la comprensión e interpretación de los procesos y los contextos de enseñanza y aprendizaje. Son, por tanto, retos relacionados con la diversidad social y lingüística de las aulas, pero también con el desarrollo continuo de una nueva mirada del docente sobre estos contextos de aprendizaje.

El proyecto Egramint pretende elaborar una gramática escolar interlingüística que se convierta en un instrumento de formación docente y de intervención en el aula (Rodríguez-Gonzalo, 2021) para ayudar a los profesores. Con este

objetivo, ofrece un prototipo de secuencia didáctica, basado en el modelo de Camps (Camps y Zayas, 2006), que tiene como objeto de enseñanza las nociones y los usos lingüísticos y que incluye procedimientos de reflexión gramatical. Además, secuencia el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres fases (Rodríguez-Gonzalo, 2022b). En la primera fase, se plantea el contenido gramatical a partir de la observación de los usos de la lengua. En la segunda fase, se desarrollan las actividades que ayudan al alumnado a observar, analizar y conceptualizar las formas lingüísticas. En la última fase, se recapitula el aprendizaje llevado a cabo mediante la elaboración de textos que requieran usar el contenido gramatical estudiado y que muestren la reflexión gramatical activada a lo largo del proceso.

En este artículo presentamos cuatro experiencias de aula en las que se analiza la implementación en diferentes niveles de secundaria de tres secuencias didácticas del proyecto Egramint (SDGE): Carta a un maestro, La expresión de la obligación en los textos instructivos y Adopt, don't shop. La participación en este proyecto de los docentes que presentan aquí los análisis de sus prácticas de aula se convirtió en instrumento, por un lado, para alcanzar los objetivos de una sociedad plurilingüe y, por otro, para adaptarse a los diferentes contextos, plantearse nuevos interrogantes y buscar soluciones a las situaciones problemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### *1.1. La reflexión docente desde una perspectiva contextualizada*

Para abordar este trabajo partimos de una concepción de la formación permanente del profesorado entendida como un proceso complejo orientado al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las actuaciones docentes con el objetivo de indagar en su experiencia (Esteve, 2011; Latorre, 2004). Este proceso reflexivo activa la comprensión de las prácticas, de los contextos que inciden en la enseñanza y de sus situaciones problemáticas y ofrece vías para encontrar soluciones a las dificultades de la práctica profesional. Supone, por tanto, una reorganización y transformación continua de la actuación del profesorado.

La transformación del comportamiento docente implica entender la formación desde una perspectiva situada, esto es, producida en un contexto social determinado, porque no se genera desde el aislamiento profesional, sino que se produce siempre en un contexto social de interacción de los individuos entre sí, con los materiales y con los sistemas de representación. De ahí que se pregunte por las maneras en que los docentes organizan su “práctica social para lograr y mantener la implicación y desarrollar su identidad profesional” (Ruiz Bikandi, 2006, p. 222).

Desde esta perspectiva, el profesorado deja de ser objeto de la formación docente para convertirse en sujeto de esta. Actualmente, la concepción que predomina sobre esta cuestión entiende al profesorado como objeto de la formación, ya que se caracteriza por iniciarse en cursos de actualización propuestos desde espacios externos presuponiendo que, de esta manera, servirán para proyectos de cambio en los centros (Imbernón, 2020a). Sin embargo, entender la formación desde una perspectiva situada implica tener en cuenta el contexto, es decir, las necesidades docentes y las situaciones problemáticas de los centros para, primero, proyectar el cambio y, después, recibir la formación. De esta manera, el profesorado se convierte en sujeto de una formación

entendida como un espacio de reflexión, intercambio y aprendizaje que ayuda a experimentar e interiorizar soluciones incorporándolas a su desarrollo personal y profesional (Imbernón, 2019, 2020a, 2020b).

Una de las consecuencias de concebir al docente como sujeto de formación es valorar su capacidad para generar y construir conocimiento pedagógico y didáctico (Latorre, 2004; Imbernón, 2019), porque enmarca la formación en un contexto y la concibe como un proceso integrado en su experiencia y en sus necesidades, esto es, en la problematización y el análisis de diferentes aspectos de la práctica profesional.

Como hemos comentado, el proceso de reflexión sobre la práctica docente se genera a partir de la interacción social, entre individuos, materiales y los sistemas de representación. Por ello, se aboga por la necesidad de construir comunidades de discurso en las que la práctica reflexiva sea una labor compartida, alejada del “individualismo en el trabajo” y de “la magnificación del estilo personal, tendencias que dificultan el aprendizaje, obstaculizan la construcción de comunidad de discurso e impiden la discrepancia y el análisis crítico” (Ruiz-Bikandi, 2006, p. 224).

Estos estudios son un referente para el proyecto Egramint, puesto que el diseño del prototipo de secundaria didáctica pretende convertirse, además de una propuesta de intervención didáctica, en una herramienta de formación a través de diferentes vías (Rodríguez-Gonzalo, 2022a). En primer lugar, concibe la actividad docente como un ciclo recursivo en el que se planifica la actuación a partir de las necesidades que se observan, se propone una intervención adaptable a los diferentes contextos y se incluye una reflexión posterior mediante cuestionarios y entrevistas. En segundo lugar, valora y considera la configuración del “estilo profesional docente” al ser un prototipo de intervención semiestructurado que permite ajustarse a diferentes contextos. Finalmente, pretende crear un discurso profesional docente gracias al análisis de la propia actividad.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia tuvo lugar en un centro público de educación secundaria de la provincia de Valencia (España) durante el curso escolar 2021/2022 y su punto de partida fue el análisis de dos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la gramática: el objeto de enseñanza y aprendizaje y la atención a la diversidad en el aula de secundaria. En un primer momento, se contactó con miembros del proyecto Egramint y se implementaron SDGE en el aula. A continuación, se crearon diferentes grupos de discusión entre los docentes del centro y profesorado externo<sup>1</sup>; y se realizaron los cuestionarios y entrevistas del proyecto para valorar la implementación en el aula. Finalmente, se expusieron los resultados de la experiencia en el simposio de Congram 2023, La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe: la implementación en el aula del proyecto Egramint.

Sobre la primera cuestión, el objeto de enseñanza y aprendizaje, el currículo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), incluye en el bloque de la comunicación los saberes básicos de las competencias de producción y

comprensión de textos orales, escritos y multimodales y los integra en la noción de género discursivo (Durán et al., 2022), mientras que en el bloque de lengua y uso se recogen, entre otros, los saberes que permiten al alumnado aprender el funcionamiento de las lenguas resaltando la importancia de desarrollar la reflexión metalingüística e interlingüística. A partir del análisis del contenido curricular, los docentes se preguntaron cómo se podría integrar la reflexión interlingüística en la producción de géneros discursivos. Además, los currículos de las asignaturas lingüísticas proponen tratamientos integrados de lenguas, es decir, comparten contenido comunicativo y gramatical. Así, una de las preocupaciones del profesorado era evitar la repetición de contenidos lingüísticos y gramaticales entre las diferentes asignaturas lingüísticas

Sobre la segunda cuestión, la diversidad en el aula como reflejo de una sociedad cada vez más plurilingüe, el reto era diseñar intervenciones didácticas que incorporaran las lenguas familiares del alumnado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas curriculares. A esto se añade que los docentes observan en el aula la desafección y desinterés de los estudiantes por el aprendizaje de la gramática. Este hecho les hizo plantearse la necesidad de revisar las propuestas didácticas que abordan este objeto de estudio.

El proyecto Egramint les ofreció vías para abordar estos interrogantes y preocupaciones, porque su prototipo de SDGE integra contenido comunicativo y gramatical de diferentes lenguas, facilita la incorporación de las lenguas familiares y plantea retos o preguntas iniciales que activan el descubrimiento del funcionamiento de la lengua. Por todo ello, se seleccionaron SDGE, que por su carácter semiestructurado facilitaban la adaptación a las realidades del aula (Rodríguez-Gonzalo, 2022b), y se implementaron en diferentes niveles.

Estos trabajos se inscriben en este marco general, la reflexión sobre la práctica docente activada gracias a la participación en el proyecto, y muestran una diversidad de miradas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con elementos en común:

- Se desarrollan en situaciones naturales de aula y conciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales complejas.
- Activan la reflexión docente sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática desde una perspectiva interlingüística: el uso de metalenguaje, las posibilidades que ofrecen las SDGE para analizar la trayectoria profesional, el lugar de las lenguas familiares que aportan los alumnos al aula o las adaptaciones que se pueden realizar de los productos finales.
- Ofrecen diversidad de interpretaciones, modificaciones y miradas sobre la enseñanza de la gramática desde esta perspectiva interlingüística.
- Evidencian que los proyectos de cambio elaborados colectivamente a partir del análisis del contexto crean comunidades discursivas de docentes que abren vías para el aprendizaje profesional.
- Muestran que la implementación de las SDGE y la reflexión docente que desencadena contribuyen a la construcción de conocimiento didáctico.

En resumen, estas experiencias tienen algo en común: la pretensión de abordar la complejidad de la enseñanza de la gramática en una sociedad plurilingüe teniendo en cuenta las dificultades que este objeto de estudio plantea a los estudiantes. Aunque coinciden en estos aspectos, en el análisis de las actuaciones docentes se evidencia que la implementación de las SDGE y la reflexión



posterior genera diferentes maneras de observar las actuaciones profesionales y de indagar sobre la complejidad de estas. Así, se crea un ambiente propicio para la configuración de un estilo profesional docente, esto es, para el desarrollo de una identidad profesional enmarcada en espacios de colaboración docente y de construcción de conocimiento didáctico.

### 3. LAS SDGE EN DIFERENTES SITUACIONES DE AULA

El análisis de estas cuatro experiencias de aula ofrece diferentes perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática.

En primer lugar, Autor C explica la oportunidad que la implementación en 1.º ESO de la SDGE La expresión de la obligación en los textos instructivos le ha ofrecido para alejarse de una enseñanza tradicional de la gramática. En segundo lugar, Autor E indaga sobre las posibilidades que ofrece esta secuencia para potenciar la conciencia metalingüística de estudiantes con dificultades de aprendizaje de 2.º ESO. A continuación, Autor B ofrece la mirada de un docente de lenguas extranjeras que pretende acercar el trabajo de la gramática a los intereses de alumnos de 1.º ESO integrando recursos digitales en la secuencia Adopt, don't shop. Por último, Autor D reflexiona sobre la incorporación de las lenguas familiares en dos secuencias didácticas La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina y Carta a un maestro.

#### *3.1. La elaboración de un libro de recetas disparatadas en 1.º de ESO: retos y oportunidades metodológicas*

En septiembre de 2020, comenzó una experiencia en las aulas del primer curso de secundaria del centro en el que impartíamos docencia: el ámbito sociolingüístico, esto es, la impartición de un ámbito de materias (Lengua castellana y Literatura, Valencià: llengua i literatura y Geografía e Historia) por un mismo profesor. Como docentes, la decisión más importante era la siguiente: cómo abordar el tratamiento integrado de lenguas (TIL) para que el alumnado mejorase su competencia comunicativa en las lenguas cooficiales y, al mismo tiempo, fuese capaz de apoyarse en ambas para reflexionar sobre los usos lingüísticos.

Sobre esta cuestión, decidimos que la materia de Geografía e Historia fuera el eje a través del cual se incorporara la reflexión lingüística. Al emplear un manual en valenciano, la reflexión partía de dicha lengua y el profesorado establecía semejanzas y diferencias con el castellano. En este trabajo por ámbitos, fue destacable:

- Comenzó a aparecer una solución a una cuestión que los alumnos y los profesores hemos observado durante los cursos anteriores: la reflexión lingüística en las lenguas cooficiales —tan emparentadas—, que se llevaba a cabo por separado sin coordinación alguna, empezó a ser potenciada por un mismo docente. En nuestro caso, comenzamos por las diferencias ortográficas y fuimos incorporando paulatinamente cuestiones gramaticales —Tabla 1—:

Tabla 1.

Metodología anterior	Agrupación de asignaturas por ámbitos
· Dos asignaturas de lengua separadas: Lengua Castellana y Literatura vs. Valencià: Lengua i Literatura · Reflexión lingüística aislada · Sin coordinación	· Ámbito lingüístico: las lenguas se abordan de forma conjunta · Reflexión interlingüística: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Cuestiones ortográficas</li> <li>o Cuestiones gramaticales</li> </ul>

Diferencias entre el sistema anterior y el trabajo por ámbitos  
Fuente: Elaboración propia

- Con el ámbito, el número de horas que el profesor dedicaba a sus estudiantes era de nueve sesiones semanales. No es extraño, pues, que todos valorásemos el tiempo del que disponíamos para abordar cuestiones tan complejas como la revisión de textos. De este modo, esta experiencia mejoró significativamente la reflexión que el alumnado llevaba a cabo sobre sus textos, de forma que pudimos profundizar en la revisión conjunta de los escritos.

No obstante, la metodología por ámbitos no resolvió algunas cuestiones que seguían pendientes. En primer lugar, la lengua extranjera quedaba separada en otra materia, por lo que no se incorporaba la reflexión en inglés a las lenguas cooficiales. En segundo lugar, el diseño de los libros de texto perpetuaba el enfoque estructuralista: alumnos que se limitaban a etiquetar las unidades de la lengua, a pensar en cómo esta última es un todo de complejas relaciones internas, pero no se terminaba de conectar la gramática con el uso (la escritura de un género discursivo concreto).

Esto explica por qué las SDGE resultaron muy operativas en el ámbito sociolingüístico de 1.º de ESO. Llevamos al aula la SDGE La expresión de obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina, centrada en analizar las diferencias de uso que aportan las formas verbales de infinitivo, imperativo y presente de mandato en la expresión de la obligación, y compararlas con los usos que se dan en valenciano y en inglés. El objetivo es que, a partir de la observación y la reflexión compartida en el aula, el estudiante interiorice estos contenidos y sea capaz de aplicarlos de forma consciente en sus producciones textuales.

Al principio, supuso un doble reto: por un lado, los estudiantes no estaban habituados a que su profesor incorporase guiños hacia la lengua extranjera; por otro, aunque ya habíamos trabajado la reflexión lingüística con el objetivo de escribir un género, se adaptó esta nueva metodología a la situación de aula. Así, observamos que la SDGE dio los siguientes resultados:

- Una reflexión interlingüística organizada, pero compleja: la alusión constante a otras lenguas —en este caso, la reflexión sobre cómo se expresa la obligación en castellano, valenciano e inglés— estaba ordenada en las tres fases de la SDGE. Este factor permitió construir el conocimiento de forma planificada: fuimos viendo los distintos usos siguiendo una secuencia lógica. Sin embargo, advertimos una dificultad mayor en el momento de introducir la lengua extranjera al binomio castellano-valenciano. Este hueco está todavía por explorar.

- El género abre la vía al metalenguaje: que la gramática (y su metalenguaje) se supedite a la escritura de un género permite que el alumno emplee los términos

gramaticales si, posteriormente, se le pregunta por qué ha escogido una forma y no otra —Tabla 2—. Esta cuestión se hace visible al implementar la secuencia. Los estudiantes, en su informe final, fueron capaces de recuperar la reflexión lingüística. Es, por tanto, un avance.

Tabla 2.

<p>SDGE. - ¿Por qué habéis elegido explicarle las instrucciones a este destinatario? Grupo 4. - "Porque queremos que aprenda una lección". SDGE. - ¿Cómo os dirigís al receptor? Grupo 4. - "Con lejanía". SDGE. - ¿Por qué elegisteis dirigiros al receptor usando esta forma verbal? Grupo 4. - "Porque pensábamos que el infinitivo era la forma más apropiada de dirigir la palabra al receptor de forma lejana"</p>
--

Transcripción de algunas reflexiones del grupo 4 en la fase final de la SDGE

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, la secuencia permitió que en el aula de lengua se reflexionase —nada más, pero tampoco menos— sobre la lengua misma, y que los alumnos fuesen capaces de escribir una receta en una forma verbal concreta en función de la intencionalidad que escogieron. A la vista de lo expuesto, este proyecto aglutina la tradición y ofrece, además, una oportunidad metodológica. Explorémosla. Quizás ha llegado el momento de dejar de cambiar de tema y comenzar a cambiar de género.

### *3.2. La reflexión metalingüística como base para el uso consciente de la gramática en los procesos de escritura: la implementación de una SDGE en un grupo de 2.º ESO con dificultades de aprendizaje*

Abordar la enseñanza de la gramática en el aula de secundaria siempre presenta obstáculos, por la visión negativa que suele generar en el alumnado, al concebirla como un conocimiento más bien científico, alejado del uso real de la lengua, y por las dificultades que le plantea el acceso a un saber complejo y abstracto. Esto se agrava en ciertos contextos educativos, como son los grupos que entrañan una mayor complejidad por rendimiento académico, de diversidad lingüística o de interés por el aprendizaje.

La SDGE La expresión de obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina, diseñada para ser aplicada en 1.º ESO, se implementó en un grupo de 2.º ESO que cumplía las características comentadas: alumnado de procedencias diversas, desapego por el sistema educativo y, en general, bajo nivel académico.

A pesar de que la categoría gramatical del verbo es uno de esos contenidos que se revisa año tras año desde la Educación Primaria, su identificación y conceptualización continúa planteándole muchas dificultades al alumnado de secundaria. De hecho, en el grupo de 2.º ESO donde se llevó a cabo la experiencia, los alumnos habían estado trabajando las formas verbales, de una manera más o menos tradicional, apenas unas semanas antes; sin embargo, al comenzar la SDGE, la mayoría mostraba grandes dificultades para clasificar las formas en infinitivo, imperativo o presente. Aquí encontramos, por tanto, el primero de los



retos que nos anima a plantearnos un cambio sustancial en la enseñanza de la gramática y justifica el desarrollo de propuestas didácticas diferentes.

Las SDGE, al potenciar un acercamiento al contenido teórico y práctico a través de la observación y la reflexión metalingüística e interlingüística, nos permiten avanzar en este sentido, dejando a un lado las rutinas procedimentales más clásicas y limitadas que tradicionalmente predominan en las clases de lengua.

La experiencia al implementar esta SDGE en este grupo sacó a la luz algunas trabas heredadas de la enseñanza tradicional de la gramática, así como de la forma de trabajar en las clases de lengua, muchas veces obstinadas en que los estudiantes consoliden un contenido teórico y abstracto a partir de la memorización de la norma o la mera repetición mecánica.

En primer lugar, la combinación de actividades en castellano, valenciano e inglés dentro de una misma secuencia didáctica supuso cierto rechazo inicial, especialmente en lo que concierne a la lengua inglesa. Es cierto que este grupo de estudiantes ya estaba más o menos habituado a trabajar el valenciano y el castellano de forma integrada; pero el inglés seguía quedando como un elemento totalmente externo y desligado. Al proponer las primeras actividades de observación y manipulación de los usos verbales en inglés, la reacción general del alumnado fue de rechazo. Es cierto que fue necesaria la orientación de la docente en varias ocasiones, así como la ayuda de diccionarios y traductores, pero finalmente el grupo consiguió resolver las actividades superando sus expectativas, lo que reforzó considerablemente su autoestima al verse capaces de realizar una tarea que en un principio les resultaba casi imposible.

Otro reto que nos planteó la SDGE fue el uso de los términos gramaticales por parte de un alumnado que, como se ha comentado, mostraba grandes dificultades a la hora de diferenciar y categorizar las formas verbales. Durante toda la secuencia, la docente tuvo que repasar una y otra vez los términos, ya que constantemente los estudiantes confundían las nomenclaturas de infinitivo e imperativo, u olvidaban cuál de estas formas era la que comparten castellano, valenciano e inglés al expresar las instrucciones en una receta de cocina. Sin embargo, los trabajos finales que elaboraron muestran uno de los principales logros de esta experiencia: aunque no dominan los términos, son capaces de comprender el concepto y expresar las diferencias de significado mediante ejemplos concretos.

En relación con lo anterior, la redacción del informe final volvió a dejar patentes las enormes dificultades de estos estudiantes para redactar un texto cohesionado en el que se emplearan los términos lingüísticos adecuados y se plasmaran las conclusiones extraídas a partir de la reflexión inter y metalingüística. En el informe debían explicar qué habían aprendido y cómo habían elaborado su producto final, es decir, por qué habían optado por una u otra forma verbal a la hora de redactar su receta. Se trataba de que argumentaran su elección en función de la situación comunicativa pensada y relacionaran modo de expresión con intención, empleando para ello un metalenguaje lo más correcto y concreto posible. Si analizamos estos informes comprobamos, de nuevo, que el alumnado presenta importantes problemas en el uso de los términos, pero al fin y al cabo habla de lengua (y de lenguas), trata de aplicar los contenidos teóricos trabajados y, lo más importante, tiene claro por qué ha redactado su receta haciendo uso de una u otra forma verbal.

En cuanto al producto final, ese libro de recetas disparatadas que han creado con originalidad, acompañado de la explicación en sus informes, es un resumen muy visual de lo que se ha conseguido mediante esta secuencia de Egramint. No encontramos textos extensos ni una reflexión metalingüística completa y precisa, pero sí unas instrucciones muy claras, totalmente correctas y conscientemente redactadas en función de la relación que han querido establecer con el destinatario —Figura 1—

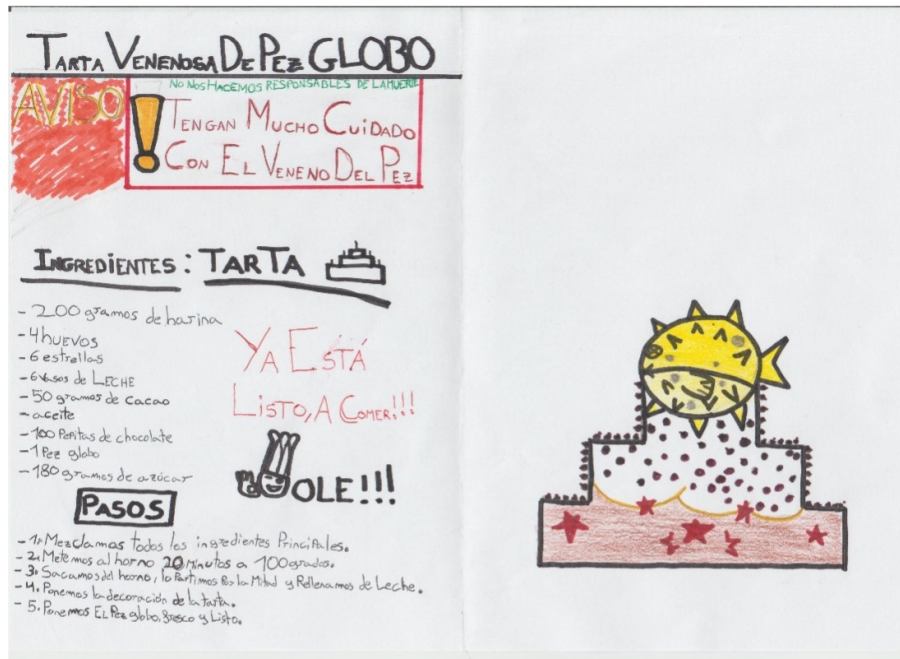


Figura 1.

Imagen de una receta elaborada por un alumno de 2º. ESO

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes –y, por supuesto, la docente- han explorado otras formas de trabajar en la clase de lengua, han encontrado un sentido práctico al contenido más teórico y, por tanto, han logrado un aprendizaje de la gramática basado en la reflexión y muy orientado al uso.

### 3.3. La integración de las TIC en una SDGE

El escritor George R. R. Martin (1996) dijo una vez que diferentes caminos a veces llevan al mismo castillo. En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se podría decir que los docentes llevamos décadas tomando diferentes caminos, unos más largos, otros más complicados y otros más efectivos, para dirigirnos a diferentes castillos. En otras palabras, diferentes métodos de enseñanza han sido empleados para diferentes objetivos (e.g. Grammar-Translation method, Audio-lingual method), como aprender la gramática del inglés a rajatabla sin ponerla en uso. Sin embargo, el enfoque que ha ganado más influencia recientemente y el que parece más efectivo es el comunicativo.

Mi forma de entender la enseñanza del inglés como lengua extranjera está condicionada por diferentes métodos comunicativos como el Task-Based Learning (Nunan, 2004), siempre intentando acercarse a los intereses del

alumnado para aumentar su nivel de motivación en el aula. Por eso, decidí participar en el proyecto EGRAMINT implementando la SDGE Adopt don't shop en una clase de 1.º ESO.

La secuencia de Adopt don't shop fue originalmente creada para 6.º de primaria, pero vi correcto su nivel para ser implementada en mi aula de 1.º ESO. En ella, los alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar el adjetivo en inglés siempre desde un enfoque plurilingüe, centrándonos en tres de sus principales características que difieren entre el inglés, el catalán y el castellano: posición, (in)variabilidad y orden. Finalmente, los alumnos aplicaron los conocimientos gramaticales adquiridos a través de una tarea comunicativa: la creación de un anuncio de adopción de un animal. Para realizar esta tarea de una manera motivante, se decidió enlazarla con los intereses del alumnado: las nuevas tecnologías y las redes sociales (Varela et al., 2016), ya que la motivación y el éxito en el aprendizaje de lenguas parecen ir de la mano (Gardner, 1985). De esta manera, se les propuso usar la web [www.zeeob.com](http://www.zeeob.com) para redactar la tarea final como si fuera un post de Instagram. Los resultados observados en los trabajos finales fueron excelentes, ya que el alumnado estuvo motivado y realizó la actividad con un grado satisfactorio de adquisición de las características del adjetivo.

Fueron varios los retos que se tuvieron que abordar durante la implementación de esta secuencia didáctica, es por eso que me gustaría detallarlos dependiendo de su relación con las características del adjetivo trabajadas en la secuencia:

- Posición: pese a ser una característica básica del adjetivo en la lengua inglesa, algunos alumnos tendieron a posicionar mal esta categoría gramatical, especialmente en las primeras actividades donde debían utilizar el mismo adjetivo en diferentes posiciones (i.e. antes del sustantivo en inglés y después en las dos lenguas cooficiales). El conocimiento de los alumnos sobre la posición del adjetivo mejoró según avanzaron las sesiones.

- (In)variabilidad: esta característica parecía estar más asimilada por el alumnado y no hizo falta profundizar en ella. Aunque obviamente la regla de la invariabilidad difiere entre el inglés y las otras dos lenguas, lo cual puede desencadenar errores gramaticales, no se observaron excesivos errores de adición de sufijos plurales o femeninos.

- Orden: el inglés es más rígido que el castellano o el catalán cuando hay que ordenar dos o más adjetivos antes de un sustantivo. Quizás por eso, este aspecto gramatical puede resultar más difícil de adquirir para un alumno de 1.º ESO que puede presentar problemas para diferenciar, por ejemplo, un adjetivo de forma de uno de tamaño en inglés. Debido a ello, se decidió ampliar el tiempo dedicado a la explicación de esta característica y añadir más actividades para profundizar en este contenido gramatical.

Para concluir, sería necesario comentar que, como docentes, a veces encontramos dificultades en dejar de enfocarnos en metodologías ya desfasadas porque nosotros mismos hemos aprendido gracias a ellas. Sin embargo, es necesario resaltar el gran potencial que tienen las secuencias didácticas plurilingües ya que nos permiten impulsar la target language apoyándonos en aspectos gramaticales que los alumnos ya tienen asimilados en otras lenguas, pese a que estos puedan diferir de una lengua a otra.

### *3.4. Las SDGE en el aula de Formación Profesional Básica: la incorporación de las lenguas del alumnado migrante al proceso educativo*

Todo el profesorado debe planificar y tomar decisiones sobre la selección de los diferentes elementos curriculares que formarán parte de sus secuencias didácticas de aula. Además, estas concreciones deben ser analizadas y evaluadas a partir de la observación y de la reflexión sobre las aportaciones y las limitaciones de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Esto favorece la revisión de la práctica docente y abre un camino para convertir las aulas en espacios de recopilación, organización y análisis que faciliten la creación de puentes entre las actividades de investigación a partir del contraste entre el trabajo prescrito por el currículo y el trabajo realizado y real de los docentes (Rodríguez-Gonzalo, 2022a). En definitiva, se trata de reconocer el papel del profesorado como planificador del proceso didáctico con capacidad para reflexionar sobre sus acciones educativas en el aula y decidir sobre ellas.

Desde la aceptación de este rol del docente investigador, que debe experimentar y observar en su aula qué instrumentos didácticos le proporcionan una coherencia entre la concreción de los contenidos curriculares lingüísticos y el logro de los objetivos que se plantean en las diferentes etapas educativas, pusimos en práctica dos secuencias SDGE para examinar y extraer conclusiones sobre su valor como herramientas válidas para el aprendizaje de la gramática en el aula de Formación Profesional Básica (FPB) de nuestro centro.

El alumnado de FPB se caracteriza por presentar una gran diversidad de niveles e intereses de estudio. Relacionado con esto, respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, podemos afirmar que este alumnado muestra rechazo a los modelos didácticos que se centran en la explicación de la norma y en ejercicios repetitivos evaluables desde el paradigma normativo/no normativo. Además, el propio currículo del módulo de Comunicación, que es el área que se ocupa del estudio de las lenguas oficiales y la primera lengua extranjera en FPB, hace hincapié en la necesidad de desarrollar las estrategias de comunicación escrita y oral de los discentes e insiste en una concepción de la gramática como herramienta práctica, es decir, se centra en la aplicación de las normas en los textos.

Además, otra cualidad de las aulas de FPB es que son un reflejo de la diversidad lingüística de las sociedades actuales. Por ello, otro de los retos fue probar si las propuestas del proyecto Egramint permiten al alumnado migrante usar sus conocimientos lingüísticos previos como recurso para nuevos aprendizajes (Llompert Esbert, 2021).

Por tanto, para poder atender a esta situación específica y real del aula de FPB, se implementaron en el aula dos SDGE que fueron modificadas por la profesora en algunos aspectos, ya que una de las características de estas propuestas es la flexibilidad. Por ejemplo, para favorecer el equilibrio entre lo oral y lo escrito, en una de las secuencias, se sustituyó el producto escrito final (que era una carta, originalmente) por una exposición oral con diapositivas. En cuanto a las actividades de contraste de lenguas (castellano, valenciano, inglés, francés y gallegoportugués), la puesta en práctica de estas secuencias facilitó al alumnado migrante de Brasil, Argelia y Reino Unido usar sus conocimientos preliminares en lenguas extranjeras como recurso para nuevos aprendizajes en las lenguas

oficiales. Además, a su vez, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, el enfoque plurilingüe contribuyó a erradicar prejuicios sociolingüísticos.

En resumen, las SDGE son herramientas flexibles que favorecen la experimentación y la reflexión de los docentes para lograr una enseñanza y un aprendizaje situado que atiende al contexto sociolingüístico como elemento clave para la adquisición de las competencias y habilidades lingüísticas del alumnado. En el caso de la enseñanza de lenguas en la FPB en el IES Camp de Morvedre, estas propuestas permitieron abordar la gramática desde los usos lingüísticos y facilitaron las transferencias entre las lenguas curriculares y las lenguas familiares del alumnado.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de estas experiencias, podemos extraer algunas consideraciones sobre la importancia del contexto y el desarrollo de la reflexión sobre la práctica docente.

Sobre la importancia del contexto en la actuación y en la reflexión del profesorado, es decir, los factores que explican la selección de las SDGE y las decisiones que se toman durante la implementación, destacamos tres aspectos. Primero, la selección de las SDGE está condicionada por los currículos de las asignaturas, la diversidad lingüística en el aula, las dificultades del alumnado para acceder al saber gramatical o la necesidad de materiales que aborden el contenido comunicativo y gramatical de forma integrada y desde un enfoque interlingüístico. Segundo, las decisiones de los docentes durante la implementación de las secuencias dependen del conocimiento de los discentes de lenguas curriculares y familiares, de sus intereses y necesidades o de la importancia de guiarlo en un proceso de acceso al saber gramatical diverso y complejo en el que se combinan diferentes niveles de uso del metalenguaje. Estas decisiones explican las modificaciones en las secuencias para adaptarlas a las situaciones de aula. Tercero, la reflexión sobre la práctica docente que desencadena la implementación de la SDGE gira en torno a varios aspectos: la importancia del contexto sociolingüístico en la adquisición de las competencias comunicativas, los obstáculos en el aprendizaje de la gramática debidos a las metodologías transmisivas y estructuralistas a las que están habituados los alumnos o las dificultades de los alumnos para atender aspectos gramaticales durante la escritura.

Así, en estos trabajos se evidencia que los docentes, por un lado, se formulan nuevas cuestiones y problematizan sus actuaciones y, por otro, comprenden mejor las situaciones complejas del proceso de enseñanza y aprendizaje y las abordan desde diferentes perspectivas (Latorre, 2004). Estos nuevos interrogantes y miradas sobre el aula contribuyen a la creación de conocimiento didáctico porque las actuaciones del profesorado muestran que las decisiones del docente se sustentan en el análisis de diferentes contextos que inciden en la enseñanza de la gramática desde una perspectiva interlingüística (Esteve, 2022; Imbernón, 2019; Ruiz Bikandi, 2006). El hecho de que haya sido una labor colectiva, dentro de un centro escolar y con intercambio de experiencias con centros externos, ha potenciado la indagación sobre sus prácticas entendidas desde una perspectiva situada. De ahí, la importancia de construir



espacios de interacción entre los docentes en los que se respete la diversidad de perspectivas sobre estos contextos y se active el análisis crítico para crear comunidades discursivas de profesores que alienten la observación, indagación y transformación de las actuaciones profesionales (Ruiz-Bikandi, 2006).

Como muestran las experiencias que aquí presentamos, en este proceso de indagación y reflexión docente, adquiere un papel central el diseño de secuencias semiestructuradas de Egramint que permite la adaptación a diferentes contextos y realidades de aula y que, junto a los instrumentos de reflexión que ofrece el proyecto (cuestionarios, entrevistas, espacios de interacción entre profesores), guía en el proceso de formación docente y de configuración de un estilo profesional propio (Rodríguez-Gonzalo, 2022a, 2022b).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Durán, C., Jover G., Linares, R., Manresa, M. y Muñoz, A. (2022). Del currículum al aula: planificación didáctica en lengua y literatura. *Textos. Didáctica de la lengua y la Literatura*, 97, 7-19. <https://n9.cl/3pnqf>
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.29-43). Graó.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Sage Publications, Ltd.
- Imbernón, F. (2016). Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes y, por supuesto, nueva formación del profesorado. *Dossier Graó*, 1, 56-59. <https://bit.ly/3ZpO7Xr>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23, 3. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020a). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2020b). La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 03-112. <https://bit.ly/3LuSScm>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Llompert-Esbert, J. (2021). Lenguas, migraciones y escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94, 30-35. <https://bit.ly/46dYrUI>
- Martin, G. R. R. (1996). *Juego de Tronos*. Plaza & Janés.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (21), 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira: Revista electrónica de formación de*



*profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 97, 41-46. <https://bit.ly/48fKuHP>

Ruiz Bikandi, U. (2006). La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.221-241). Graó.

Varela, L., Gradaílle, R., y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-999. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>