

## **Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática**

**Metalinguistic activity in the language classroom: considerations on the place of interaction in grammar learning.**

**Atividade metalingüística na sala de aula: considerações sobre o lugar de interação no aprendizado da gramática.**

**Xavier Fontich** 

Universitat Autònoma de Barcelona, España  
xavier.fontich@uab.cat

**Marcos Troncoso** 

Universitat Autònoma de Barcelona-Gobierno de Chile, España  
troncoso.marcos@gmail.com

**Jordi Pérez-Badenes** 

Universitat Autònoma de Barcelona, España  
jordifrancesc.perez@uab.cat

Recibido: 19/12/2022

Aceptado: 28/12/2022

Publicado: 29/12/2022

**Resumen:** En este texto exponemos algunas consideraciones sobre el concepto de “actividad metalingüística”, así como sobre cuán importante es entender la interacción en el aula como algo más que una simple técnica de aprendizaje. Para ello, nos remitiremos a algunos planteamientos básicos vygotskianos y al lugar clave que ocupa en ellos la interacción humana, así como a la necesidad de matizar estos postulados desde la perspectiva escolar. En este marco, nos focalizaremos en dos nociones básicas: el andamiaje en la zona de desarrollo próximo y el habla exploratoria. A manera de ilustración de las nociones básicas tratadas, expondremos y comentaremos unos diálogos metalingüísticos desarrollados en el marco de unas intervenciones en el aula, basadas en el modelo de trabajo por proyectos de raíz sociocultural que recibe el nombre de Secuencia Didáctica. El análisis de estos diálogos sugiere que la interacción es un potente catalizador en el aula para los procesos reflexivos de los aprendices y su capacidad de integración de conocimientos lingüísticos.

**Palabras claves:** Gramática; Enseñanza de la lengua; Proceso de interacción educativa.

**Abstract:** In this text we present some considerations on the concept of "metalinguistic activity", as well as on how important it is to understand interaction in the classroom as something more than a simple learning technique. For this, we will refer to some basic Vygotskian notions and the key place that human interaction occupies in them, as well as the need to clarify these

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

postulates from the school perspective. Within this framework, we will focus on two basic notions: scaffolding in the zone of proximal development and exploratory talk. As an illustration of the basic notions discussed, we will expose and comment on some metalinguistic dialogues developed within the framework of some interventions in the classroom, based on the model of projects work with sociocultural roots that receives the name of Didactic Sequence. The analysis of these dialogues suggests that the interaction is a powerful catalyst in the classroom for the learners' reflective processes and their ability to integrate linguistic knowledge.

**Keywords:** Grammar; Language instruction; Educational interaction process.

**Resumo:** Neste texto apresentamos algumas considerações sobre o conceito de "atividade metalinguística", bem como sobre a importância de entender a interação em sala de aula como algo mais do que uma simples técnica de aprendizagem. Para isso, teremos por referência algumas noções básicas de Vygotsky e o lugar central que a interação humana nelas ocupa, bem como a necessidade de esclarecer esses postulados na perspectiva na perspectiva de ensino-aprendizagem. Dentro desse quadro, concentrar-nos-emos em duas noções básicas: andaimagem na zona de desenvolvimento proximal e conversa exploratória. A título de ilustração das noções básicas discutidas, iremos expor e comentar diálogos metalinguísticos desenvolvidos no âmbito de algumas intervenções em sala de aula, com base no modelo de trabalho de projetos com raízes socioculturais que tem por nome Sequência Didática. A análise desses diálogos sugere que a interação é um poderoso catalisador na sala de aula para os processos reflexivos dos aprendizes e para a sua capacidade de integrar o conhecimento linguístico.

**Palavras-chave:** Gramática; Ensino de línguas; Processo de interação educacional.

## 1. INTRODUCCIÓN: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

La reflexión en torno a la lengua y el contenido gramatical constituye un foco de permanente debate en el ámbito de la educación lingüística (Boivin et al., 2018; Myhill et al., 2020; Fontich et al., 2020; Camps, 2021a; Gutiérrez-Rivero y Romero-Oliva, 2022). En este escenario, algunas propuestas defienden la idea de que la enseñanza de la lengua debe focalizarse principalmente en el uso lingüístico, asumiendo que esto, indirectamente y de forma implícita, proporcionará aprendizajes operativos relacionados con el contenido gramatical. Otras propuestas (entre las cuales nos situamos), defienden la idea de que el foco de atención de la enseñanza de la lengua debiera resultar en un tipo particular de actividad, la actividad metalingüística, que se constituiría como motor principal de un aprendizaje gramatical significativo y de un uso eficiente de la lengua.

Un interrogante básico que podemos formularnos en relación con la educación lingüística es ¿Qué significa saber lengua? Desde la perspectiva sociocultural, saber lengua sería saber usarla y también saber convertirla en objeto de reflexión (Camps, 2021b; Milian, 2021; Fontich, 2019). Estos dos saberes, uso y reflexión, estarían conectados por vía de la actividad metalingüística. Camps (2021a) sitúa esa actividad en la intersección entre dos ámbitos: a) el estudio de la gramática como un sistema conceptual que se puede abordar por sí mismo, desconectado temporalmente del

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

constante flujo comunicativo; y b) el estudio de la lengua como actividad que se realiza en el devenir dinámico de la comunicación humana. En este contexto de reflexión lingüística, esta autora postula que el docente debe promover la actividad metalingüística en los aprendices por medio de tareas de observación, clasificación, contraste, combinación, etc. de elementos de la lengua en el marco de la interacción entre pares o en pequeños grupos. Todas estas tareas serían motor de aprendizaje de la gramática, de una manera parecida a la labor que llevan a cabo los lingüistas (e independientemente de la persuasión teórica adoptada).

De acuerdo con Taylor (2000), la actividad reflexiva no sería una simple actividad lingüística de segundo orden. Para este autor, esta actividad constituye una *conditio sine qua non* que está en la base de la comunicación lingüística, toda vez que, en el intercambio comunicativo cotidiano, incluimos el uso de expresiones metalingüísticas (por ej., “¿Qué quieres decir con esa expresión?”, “¿Disculpa, puedes repetir lo que acabas de decir?”, “No creo que esta sea la palabra más adecuada...”). Esta capacidad reflexiva, inherente a la comunicación humana, se hace evidente desde nuestros primeros años de vida y especialmente en los cursos iniciales de la escolaridad. En estos cursos iniciales y como consecuencia de un uso guiado y reflexivo de la lengua, comenzamos a desarrollar una nueva entidad conceptual como soporte de la lengua: junto con los conceptos surgidos en la cotidianeidad, comenzamos a elaborar conceptos científicos (Camps 2021a). Es por esta razón que, en el contexto de la actividad metalingüística promovida en la clase de Lengua, los conceptos científicos cobran una especial importancia.

Dado que la actividad metalingüística resulta ser una actividad espontánea y al alcance de cualquier hablante desde sus primeros años, el objetivo de la escuela debiera ser ayudar a articular esa reflexión por medio de conceptos gramaticales básicos que la sustenten. Esa operación puede resultar exigente en grado sumo, tanto si tenemos en cuenta la complejidad inherente a la propia comunicación lingüística (Fontich, 2016; Bernárdez, 2022), como si consideramos la aparición y desarrollo tardíos de algunas estructuras lingüísticas propias de los géneros formales, muchas de las cuales ni siquiera emergen ni evolucionan sin la intervención de la escuela (Serra et al. 2000). El aprendizaje de los conceptos gramaticales ocurriría, entonces, en el marco de los procesos activados por la actividad metalingüística.

Por ello, el conocimiento de los conceptos gramaticales no es una condición previa para tareas tales como la observación, clasificación o contraste, sino que es un resultado de estas. Aún más, no sólo los conceptos gramaticales se ven beneficiados por la realización de la actividad metalingüística, sino que, recíprocamente, esta actividad también se beneficia, al afinarse y perfeccionarse gracias al trabajo de un conjunto de conceptos gramaticales progresivamente mejor articulados, que ayudan a los estudiantes a ir más allá de sus conceptos inmediatos, intuitivos y con baja capacidad explicativa (nos referimos al paso desde los conceptos espontáneos de los estudiantes hacia los conceptos científicos articulados en un sistema) (ver Figura 1, a partir de Camps 2021c y Fontich, 2021a).

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

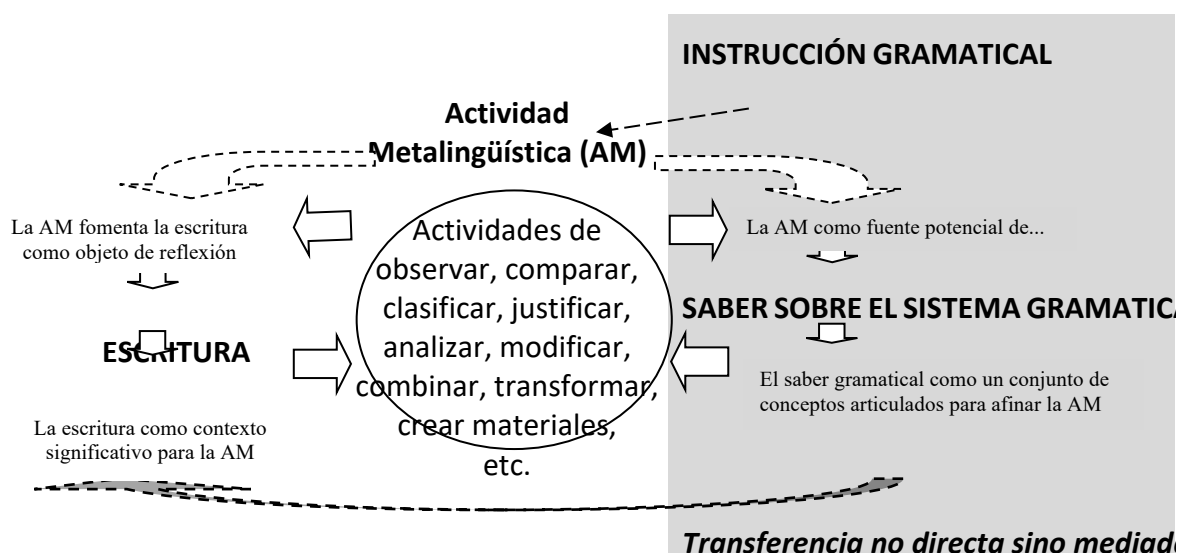
*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

**Figura 1.**

La Actividad Metalingüística entre el saber gramatical y la escritura



Varios estudios han analizado las interacciones al interior del aula con el objeto de indagar en torno a la actividad metalingüística como espacio de encuentro entre la escritura y el saber gramatical, de acuerdo con la Figura 1, y siguiendo el modelo de intervención de Secuencia Didáctica (Camps, 2021d; Milian, 2021). Este modelo tiene una raíz sociocultural y está basado en proyectos de trabajo orientados a crear una zona de desarrollo próximo en el aula, y junto con ser modelo de intervención permite además recabar datos en situación concreta de trabajo en el aula. Camps (2021b) y Milian (2021) consideran que el enfoque de relevar la actividad metalingüística como centro de la relación entre uso y sistema de la lengua todavía es minoritario, aun cuando coincida con otros planteamientos similares, como el de los procedimientos de *combinación de oraciones*, los cuales plantean la cuestión del aprendizaje implícito (Graham y Perin, 2007).

A este respecto, Camps y Fontich (2019) y Zayas (2021) consideran que tanto el conocimiento gramatical implícito como el explícito deben tener su propio espacio en la escuela, con preeminencia de este último. Esta idea es coherente con la perspectiva sociocultural que hemos venido tratando, la que sitúa la reflexión explícita por medio de conceptos científicos en el horizonte de la instrucción. Es *en y desde* el proceso de enseñanza que los conceptos espontáneos se integran en sistemas conceptuales

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

explícitos, por medio de los cuales el aprendiz tomará conciencia y sobre los cuales ejercerá un control voluntario (Vygotsky 1978; Miller, 2011).

## 2. LA INTERACCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

De acuerdo con Cubero (2005), los planteamientos socioculturales defienden la idea de que el funcionamiento psicológico humano tiene sentido únicamente dentro del flujo de la interacción social, en la que los distintos participantes de este proceso comparten una actividad práctica: estos participantes concretos, en contextos de relación concretos, crean un sistema social sin el cual la actividad humana no podría existir (Cubero et al., 2008; Hernández-Rojas, 2008). Miller (2011), en este sentido, destaca que, desde una perspectiva vygotskiana la actividad social “may originate in interaction with others but it *culminates* in an inner dialog” (p. 197), por lo que “the social other is not out there but is part of the *social interaction with oneself*” (p. 197). En palabras de Vygotsky (1978):

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (pp. 92-94)

Para Vygotsky, la aparición de las funciones psicológicas superiores es fruto de un proceso mediado por sistemas semióticos, es decir, sistemas culturalmente constituidos, siendo el lenguaje verbal el signo mediador por excelencia, junto a otros sistemas simbólicos (esquemas, diagramas, mapas o sistemas de numeración y algebraicos). Esta transición mediada, vista como la interfaz entre no-saber y saber, es resultado de un proceso en el cual el alumno renuncia a su autonomía y sustituye su competencia por la competencia de “otro más capaz”. Participa, así, en una actuación mediada por otros (en lo que Cazden —2018— denomina “performance before competence”), que avanza progresivamente hacia un nuevo nivel de comprensión. Este proceso llevaría al aprendiz a desplazarse desde el plano intermental hacia el plano intramental, alcanzando nuevas etapas de comprensión y autonomía (Miller, 2011). Estos planteamientos en torno al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y a la enseñanza y aprendizaje, se relacionan con la perspectiva dialógica bakhtiniana: el lenguaje, más que una función monológica o referencial, tendría una estructura y función dialógicas, y el habla contextualizada tendría un carácter responsivo, dirigido a complementar o discutir las intervenciones de los otros (Riestra, 1999; Cubero et al., 2008).

Es evidente, entonces, que, desde un enfoque sociocultural, lo dicho en relación con la interacción define la función que debe desempeñar la escuela. Desde esta perspectiva, el compromiso de la escuela será el de superar una concepción de la enseñanza como simple instrucción directa (observación del mundo, acceso a fuentes

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

de información, dirección de la instrucción y control del contenido) y promover el desarrollo de prácticas educativas consagradas a cultivar entornos ricos, estimulantes y abiertos al diálogo (de actividad exploradora, planteamiento de preguntas interesantes, interacción social, construcción conjunta del saber y procesos colectivos de interpretación del mundo) (Cubero, 2005).

El principal objetivo de la escuela será proporcionar un entorno deliberado en el que los aprendices puedan participar en actividades productivas y llegar así progresivamente a dominar instrumentos y prácticas culturales (Wells, 2001). Esta perspectiva anima a dar preeminencia a la acción colaborativa, de tal manera que se conciba al alumno como un agente activo, pero no individual, que aprende no por simple descubrimiento, sino a través de la interacción guiada con otras personas, en un contexto concreto (el aula) con el que entra en contacto y que a la vez contribuye a crear. Entramos con ello en el terreno de la interacción escolar.

### 3. LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Desde la perspectiva vygotskyana, el aprendizaje no se produce de manera simple o directa, por el mero contacto entre experto y aprendiz, sino que se produce gracias a que los más expertos intencionadamente preparan y articulan diversas actividades que producen una inmersión de los aprendices en un escenario de aprendizaje (Miller, 2011). La enseñanza, según este planteamiento, será una actividad mediada que se orienta a la autorregulación del aprendiz, regulada inicialmente por otro (“other-regulated”, en expresión de Miller, 2011) y situada en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

A diferencia de contextos ampliamente estudiados como el familiar (con la interacción madre-hijo) o el profesional (con la interacción experto-aprendiz), el marco escolar posee algunas especificidades que le son exclusivas (Mercer y Littleton, 2007). Es en la interacción alumno-docente donde se explicita la creación intencionada de un escenario problemático, junto con la generación de un conjunto de estrategias desplegadas y progresivamente retiradas para conducir al aprendiz a asimilar un saber curricular. Es específico, entonces, del marco escolar la conciencia de los roles de enseñante y aprendiz, producida gracias a la intención con que se realizan las diversas actividades en un contexto de pluralidad de interacciones.

En este mismo contexto, el docente se enfrenta con una complejidad concreta: el numeroso grupo de alumnos por aula, cada uno de los cuales representa estadios de conocimientos y momentos evolutivos diferentes, fruto de muchas variables ligadas a la historia personal y familiar de cada uno (Mercer, 2019). Este hecho determina la posibilidad de que se utilicen las diversas interacciones del aula, en favor, por ejemplo, de la reflexión en torno al lenguaje y de la creación de un espacio semiótico compartido. Desde la perspectiva interaccionista, se asume que los alumnos que participan sostenidamente en experiencias que promuevan la interacción en parejas, pequeño grupo o gran grupo, evidencian una mayor habilidad a la hora de pensar sobre la lengua en solitario.

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz



Esa actividad metalingüística silenciosa e interior no sería una experiencia solitaria pues el “social-other” (Miller, 2011) prevalecería, aunque internalizado. De esta manera, la misma pluralidad de interacciones producidas al interior del aula favorecería la reflexión en torno al lenguaje. Desde la perspectiva sociocultural, se buscaría redimensionar la relación de los participantes en el escenario educativo, promoviendo el desarrollo de espacios discursivos y, por ello, mentales y de términos de referencia compartidos desde posiciones periféricas a posiciones más centrales en la comunidad de discurso (Lave y Wenger, 1991). Es en este contexto en el que situamos los dos conceptos neovygotskianos clave que desarrollaremos en el apartado siguiente: andamiaje y habla exploratoria.

#### 4. ANDAMIAJE

En el marco escolar, la metáfora del andamiaje da cuenta del tipo de ayuda que el instructor (el profesor u otro alumno) proporciona al aprendiz. Diversos estudios se han referido a estas ayudas a manera de estrategias, tales como modelar el propio comportamiento para imitación, explicar el objetivo de la tarea propuesta además del procedimiento a seguir y reducir el margen de maniobra en aquellas tareas en las que el aprendiz no puede manejarse solo (van de Pol et al., 2010). Dichas estrategias se corresponderían globalmente con tres movimientos: 1) de contingencia, en la que el profesor se muestra responsivo en relación con el nivel actual del alumno; 2) de retirada paulatina de apoyo por parte del profesor, en proporción inversa al nivel de autonomía del aprendiz; y 3) de transferencia de responsabilidad al alumno y promoción de su autonomía.

Este último movimiento tendría gran relevancia en el proceso, pues consistiría en la construcción por parte del aprendiz de patrones de conducta independientes, relativos al aprendizaje, las acciones y las creencias. Edwards y Mercer (2012) llaman a este estadio “conocimiento de principios”, caracterizado por ser explicativo y reflexivo, y por no estar ligado a patrones específicos de acción, en oposición a lo que los autores llaman “conocimiento ritual”, básicamente de procedimiento, de conveniencia y ligado al contexto de aprendizaje. El paso del conocimiento ritual al conocimiento de principios no es automático, ni puede sustraerse a dinámicas educativas meramente rituales y que esconden una férrea estructura transmisiva bajo planteamientos aparentemente participativos, o de trabajo en grupo, de descubrimiento y de construcción del saber.

El aspecto que toma este proceso de construcción es el de “conversación desordenada” (Wells, 2001), fruto de la realidad dinámica del aula y de la voluntad contingente por parte del profesor, quien está atento a los problemas que van surgiendo durante la interacción. Se trataría de un proceso generalizador y metacognitivo. Por un lado, es un saber que trasciende el contexto concreto e inmediato de la clase y que, por esta desvinculación, alcanza un alto nivel de generalización y de abstracción, en virtud del cual se convierte en un saber transferible, vale decir, aplicable a muchos problemas y contextos diferentes y particulares. Para el aprendizaje de la lengua, y a partir de los niveles establecidos por Barth (2001), podemos establecer cuatro niveles: nivel 0 de

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

confusión lengua-realidad, nivel 1 de reconocimiento y percepción de elementos, nivel 2 de análisis y manipulación, nivel 3 de clasificación, inferencia y validación, y nivel 4 de generalización (Fontich, 2010). Por otro lado, esta conversación desordenada se presta a una conciencia metacognitiva, es decir, una comprensión que es consciente de sí misma, algo crucial si consideramos con Bruner (1986) que gran parte del proceso educativo consiste en poder distanciarse de lo que se sabe gracias a la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento.

En último término, el proceso global de andamiaje evidencia que la interacción en el marco escolar no se corresponde con la idea de la aplicación de un guion previamente establecido y delimitado, orientado a unos objetivos que lo justifican. Se trata más bien de un proceso complejo de reconstrucción interna con ayuda externa y con el objetivo puesto de lograr la autonomía del individuo. El andamiaje sería, así, un proceso fluido, mutuamente responsivo entre experto y alumno, resultado de una negociación y actividad colaborativa, siendo además un proceso de acuerdos y desacuerdos, así como de intercambio de información, juicios, decisiones y evaluación de las respectivas contribuciones (Mercer, 2019). Desde esta perspectiva, se remarca la concepción de que la negociación de los significados es una tarea de gran importancia y dificultad, que exige tiempo y gran esfuerzo por parte del docente, quien debe “tirar el hilo” de los estudiantes y así evitar proporcionar simplemente “la respuesta correcta”. El profesor se situaría entonces en posición de promover el cambio conceptual, al convertir en tema de discusión determinadas aportaciones generadas en el flujo de la conversación, incluyendo en estas situaciones la discusión sobre el error y las ideas previas.

## 5. HABLA EXPLORATORIA

La investigación en torno a la interacción en el aula ha mostrado la siguiente paradoja: por un lado, la interacción es vista como un medio poderoso y útil para ayudar a los alumnos a razonar y aprender; pero, por otro, raramente se acompaña de una manera explícita en el aula, confiando que el desarrollo de la interacción se alcanzará de manera espontánea. Normalmente, cuando existe una discusión, el profesor espera que los alumnos se impliquen en intercambios orales de calidad, deduzcan qué se espera de ellos, y logren determinar cuáles son los rasgos de una discusión efectiva, aunque raramente se consigue ninguno de estos tres objetivos (Edwards y Mercer, 2012). Esto ha hecho plantear la necesidad de hacer explícitas las reglas de los intercambios orales de calidad, más allá de esperar que los alumnos las deduzcan por sí mismos de manera superficial y ritual, por lo que se subraya la necesidad de aprender un tipo específico de interacción: el habla exploratoria.

Ello puede contribuir a hacer que el docente tome conciencia de su rol en el aula. A menudo, el habla del docente es monológica, fruto de una dinámica de imposición. Él es quien tiene el control de la palabra, a la que sólo renunciará para permitir que los alumnos respondan brevemente a las preguntas. En este contexto, sus aparentes preguntas abiertas son, en realidad, preguntas cerradas: habla más que los alumnos y

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz



estos últimos se esfuerzan, no en discutir conjuntamente para negociar una respuesta, sino en intentar encontrar la respuesta correcta o adivinar aquello que el profesor tiene en mente. Es por ello por lo que la explicitación del habla exploratoria contribuye a superar los rituales restrictivos que dificultan la interacción en el aula, relevando el rol que posee la oralidad en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos (Wells, 2001).

En este ejercicio de caracterización del habla exploratoria, es menester aclarar que no todas las interacciones orales en el aula son igual de productivas, ya sean en gran grupo entre profesor y alumnos, o en pequeño grupo entre los alumnos (Schwarz et al. 2009; Mercer, 2019). Varios estudios centrados en el trabajo cooperativo entre alumnos y llevados a cabo en los últimos veinte años, han puesto sobre la mesa algunos rasgos característicos del habla al interior de la clase. En ocasiones, las interacciones orales no se centran en la tarea asignada por el profesor y por ello no terminan siendo productivas: el grupo no llega a ningún acuerdo o solución, o los participantes se muestran competitivos y a veces irritados en medio de críticas personales, con intervenciones desiguales y a menudo breves y poco indagatorias. No obstante, hay momentos en que emerge la colaboración entre los participantes, quienes contrastan argumentadamente sus puntos de vista y llegan a acuerdos, aportando soluciones alternativas. La interacción oral es en este caso exploratoria y verdaderamente educativa.

Para promover el habla exploratoria, el docente debe diseñar al principio de cada lección actividades que favorezcan la reflexión sobre la importancia del habla como herramienta para razonar colaborativamente. Es necesario además que el profesor explicita lo que se considera como discusión de calidad, y que conjuntamente establezca con los alumnos las reglas básicas a seguir (“Compartimos las ideas y nos escuchamos”, “Pedimos la palabra”, “Respetamos las opiniones de los demás”, “Nos interesamos por los razonamientos de los demás”, etc.). Promover momentos de reflexión acerca de lo que identifica una interacción oral de calidad contribuirá a que los alumnos sean capaces de discutir solos, aun cuando el profesor no esté presente. En este marco, el rol del profesor es fundamental: no es un instructor de un conjunto de alumnos tomados individualmente, sino que es un director que usa el diálogo para orquestar el desarrollo de una comunidad de indagación, que busca respuestas colaborativamente e investiga, adoptando un rol compartido, activo y reflexivo.

## 6. DIÁLOGOS

En este apartado presentaremos unos diálogos metalingüísticos desarrollados en proyectos de lengua, en los cuales los alumnos participantes (siempre trabajando en grupo) intentan dar con algún tipo de solución a problemas gramaticales planteados por el profesor, situándose en distintos niveles de reflexión y análisis de la lengua. Responden a una tarea habitual en clase de gramática: identificar y clasificar elementos.

### 6.1. Diálogo 1: “Yo consisto en...”

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

El siguiente diálogo metalingüístico se desarrolla en una intervención sobre componentes básicos de la oración, con el objetivo específico de trabajar el concepto de transitividad (Costa et al. 2023). Alumnos de 2º de Secundaria (13-14 años) debían clasificar unos verbos según su uso transitivo o intransitivo en un gráfico de cuatro cuadrantes, que representaba la presencia (+) o ausencia (-) de Complemento Directo (CD) o Complemento Indirecto (CI): [+CD -CI], [+CD +CI], [-CD +CI] y [-CD -CI] (ver Fontich 2021, para este tipo de actividad). En una de las actividades, los verbos aparecían descontextualizados, en una simple lista, y la discusión de los estudiantes debía centrarse en su uso potencial. En este diálogo en concreto, la atención se puso en el verbo “consistir”, que se clasificaría en el cuadrante [-CD -CI] y que, aunque no es considerado verbo defectivo por la normativa (vale decir, un verbo cuyo paradigma flexivo o conjugación carezca de uno de sus elementos: tiempo, persona, modo...), su conjugación más habitual es en 3ª persona.

### **Diálogo 1**

1. David: vale | ya está || a ver ‘consistir’
  2. María: ¿‘consistir’ qué sería? | pues
  3. Dani: siempre lleva complemento preposicional
  4. David: ‘consistir alguna cosa’
  5. Roger: XX
  6. Dani: es ‘consistir en’
  7. David: ‘yo consisto || en llevar’
  8. Dani: ‘el juego consiste en chutar la pelota’
  9. Roger: y que entre en la portería
  10. Àlex: ‘consiste’
  11. Roger: complemento directo
  12. Dani: no
  13. Àlex: fijo
  14. Dani: es preposicional || ‘el juego consiste | en | chutar la pelota’
  15. David: es preposicional || menos CI menos CD
  16. María: porque siempre es ‘consiste en’
  17. David: no tiene directo y no tiene indirecto
  18. Roger: ¿qué preguntas?
  19. María: sí || puede tener directo
  20. Àlex: ¡toma!
  21. María: ‘el juego || consiste en chutar la pelota’ | qué consiste en golpear la pelota?
  22. David: ‘el juego’ sería sujeto
  23. Àlex: ¡ei que queda ‘llamar’!
- [silencios marcados con | ; fragmentos incomprensibles marcados con XX]

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

Un análisis del fragmento nos sugiere la siguiente estructura: enmarcados en sendos turnos 1 y 23 de apertura y cierre, los intercambios se organizan en 7 díadas, en las que un primer turno sirve de propuesta y un segundo turno, de ampliación (en forma de ejemplo, explicación o conclusión). Este diálogo muestra a unos alumnos (especialmente dos: Dani y David, en trama gris en la Tabla 1), que se comportan como “buenos interlocutores”: se escuchan e intentan dar sentido a lo que dicen sus compañeros. La urgencia de completar la tarea escolar precipita el cierre de la reflexión, motivo por el cual la última díada queda truncada.

**Tabla 1.**  
Las díadas del fragmento

Díada		
Turno 1	Turno 2	Forma del Turno 2
1 siempre lleva complemento preposicional	consistir alguna cosa	Ejemplo
2 es consistir en	yo consisto en llevar	Ejemplo
3 el juego consiste en chutar la pelota	complemento directo	Conclusión
4 es preposicional: el juego consiste en chutar la pelota	menos CI, menos CD	Conclusión
5 no tiene directo y no tiene indirecto	porque siempre es consiste en	Explicación
6 ¿qué preguntas?	puede tener directo: “el juego consiste en chutar la pelota, ¿qué consiste en chutar la pelota?”	Explicación
7 el juego sería sujeto	...	...

Observamos que Dani se erige en seguida como guía de la interacción grupal: afirma correctamente que el verbo consistir “siempre lleva complemento preposicional” y se remite a su comportamiento canónico (“es consistir en”), aportando un ejemplo (“el juego consiste en chutar la pelota”). En su interlocución observamos que David intenta comprender el comportamiento del verbo consistir, a la luz de las contribuciones realizadas por Dani: inicialmente David se muestra equívoco (“consistir alguna cosa”, “yo consisto en llevar”), hasta que finalmente es capaz de verbalizar el comportamiento del verbo y proponer la solución correcta a la tarea (“no tiene directo y no tiene indirecto”, [por tanto, consistir es] “menos CI menos CD”).

Antes de que el grupo abandone la tarea, David realiza una última aportación que no solo es correcta (“el juego’ sería sujeto”), sino que sugiere un cambio de rol en el diálogo exploratorio: de situarse, como en las díadas anteriores, en una posición de retorno, ocupando el 2º turno cada vez, pasa a tomar la iniciativa, como anteriormente ha hecho su compañero Dani. El fragmento parece un ejemplo claro de habla exploratoria y plenamente colaborativa, que permite graficar las características de una interacción enriquecedora y proyectar alternativamente la identidad de quien aprende de los demás y la identidad de quien enseña.

## 6.2. Diálogo 2: “Una excursión a Port Aventura”

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

Los textos reales son espacios de reflexión riquísimos que favorecen la comprensión gramatical, pero al mismo tiempo sumamente complejos, pues en ellos los contenidos gramaticales planificados (esto es, preparados con finalidad didáctica) se mezclan con diversos aspectos no planificados. En el acercamiento a los textos reales, por más claras que pretendan ser las explicaciones, los alumnos siempre acabarán enfrentándose a complicaciones inesperadas. El siguiente diálogo (originariamente en catalán; Cuadro 3) nos permite visibilizar una de estas inesperadas complicaciones. Dos alumnos de 6º de Primaria (11-12 años) tratan de identificar los complementos del nombre de un texto escrito por ellos mismos (Fontich y Giralt, 2021):

### ***Diálogo 2***

1. Pablo: ¿Aquí sería “excursión”, ¿no?, el núcleo?
2. María: “Haremos una excursión a Port Aventura, que seguro que nos va a gustar a todos”
3. Pablo: “Haremos una... a Port Aventura”... por- que “haremos una excursión a”... Yo diría que es “excursión”... porque esto es un complemento de otro nombre... ¿qué excursión haremos? A Port Aventura [sic].
4. María: Tienes que poner “que seguro que nos va a gustar” porque es “que seguro”... [sic]

En los turnos 3 y 4, la atención de uno y otro alumno es distinta: María se centra en “que seguro que nos va a gustar”, que responde a uno de los tipos de complementos trabajados en el aula (la oración de relativo), y Pablo se centra en “a Port Aventura”, un complemento singular que lo conduce a implicarse en una serie de operaciones para argumentar que es complemento de “excursión”. Una mirada atenta a su razonamiento nos permite ver la enorme complejidad de la oración observada por Pablo y la adecuada intuición de este alumno. Esta peculiar oración responde al patrón “hacer algo”, como en “hacer una visita”. Como en las oraciones copulativas, el verbo “hacer” es portador de la morfología verbal pero no tiene fuerza predicativa: “hacer” tiene aquí un comportamiento de “verbo ligero”, diferente del uso transitivo del mismo verbo (diferente a, por ejemplo, “Haremos una mesa en el taller que seguro que nos va a gustar”) (para los verbos ligeros ver De Miguel, 2011). En este caso, el peso predicativo recae sobre el nombre (en el diálogo, “excursión”), el cual suele ser un nombre deverbal, es decir, proveniente de un verbo del que conserva el perfil argumental (por ej., el nombre “visita” en “La visita del fiscal anticorrupción a la sede del partido”).

Las estructuras con verbo ligero y nombre deverbal son muy productivas a la hora de estimular la discusión gramatical en clase (Fontich, 2014). Existe, además, una casuística propia para el caso de “excursión”: los nombres deverbales mantienen la estructura argumental del verbo original, pero tal como indica Colominas (2001) también podemos encontrar nombres no derivados como “excursión”, en catalán. Si retomamos ahora el razonamiento de Pablo en el turno 3, observamos que este alumno

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

es sensible a la unidad semántica formada por “hacer” y “excursión” (“haremos una excursión a...”). Sin embargo, toma como punto de referencia “excursión” y no “haremos” porque “esto [a Port Aventura] es un complemento de otro nombre...”. Su recurso a la pregunta no está claro (“¿qué excursión haremos? A Port Aventura”), pues sería más natural preguntar “¿Qué haremos?”, con la eventual respuesta de “una excursión a Port Aventura”. Esta respuesta sugiere unidad entre estos elementos, que actúan como dos unidades semánticas superpuestas: “hacer una excursión” y “una excursión a Port Aventura”.

En resumen, Pablo se sitúa, por una parte, entre el comportamiento prototípico del complemento del nombre, tal y como ha sido estudiado en el aula, en oraciones muy controladas; y, por otra, en el comportamiento de una estructura no-prototípica: la colocación con el verbo ligero “hacer”, el nombre “excursión” (que no es deverbal, pero expresa movimiento) y los complementos “a Port Aventura” y “que seguro que nos va a gustar a todos”. Estos dos comportamientos se corresponden con dos tipos de materiales gramaticales propios del aula: un material muy planificado (proveniente de las explicaciones del profesor y los libros de texto) y materiales que tienen su origen en textos reales con estructuras que se salen de lo habitual.

### 6.3. Diálogo 3: “Sorollar” (*ruidear*)

El diálogo 1 (en el que los alumnos clasifican) es un buen ejemplo de andamiaje y cambio de roles a lo largo de la interacción. Por el contrario, el breve intercambio del diálogo 2 (en el que identifican) quizás no constituya una interacción tan rica, pero sugiere que el propio contexto de interacción abre la puerta a un tipo de aprendizaje de principios, más allá de lo dispuesto por el docente. En ambos casos, los alumnos se enfrentan a un material particular respecto al proporcionado anteriormente por el docente: un verbo de comportamiento defectivo (consistir) y una estructura con verbo ligero. Ello los lleva a una exploración original que se aparta de los caminos trazados por el docente.

Otro ejemplo de ello sería el siguiente: alumnos de 5º de Primaria (10-11 años) deben enriquecer un texto con adjetivos para que gane en dramatismo (se trata de la narración de un bombardeo nocturno de la población civil) (Costa et al. 2023). Se proponen identificar los sustantivos a partir de una estrategia original basada en un concepto, el de haces de rasgos: determinadas categorías reúnen un conjunto de rasgos, por ejemplo -s plural y -a femenino para adjetivos y sustantivos; -n plural o -aba pretérito para determinadas formas verbales; etc. Los alumnos acuden a uno de estos rasgos (final en -ar) para descartar que un término (“soroll”, *ruído*) sea verbo (“sorollar”, *ruidear*):

#### **Diálogo 3**

1. Gemma: ¿y esta palabra?
2. Marina: tenemos que mirar si es sustantivo || ¿es verbo? ¿“sorollar”?
3. Gemma: sustantivo

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*.

*Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

A pesar de la inexactitud de este razonamiento (hay términos acabados en -ar que siendo originariamente verbos son sustantivos también: en catalán “menjar”, que significa *comida* y *comer*), cabe destacar la creatividad de los alumnos: son creativos en un razonamiento en el que podemos decir que se apartan del procedimiento de aprenderse de memoria la definición proporcionada por la maestra (“Es sustantivo si lleva determinante”) y focalizan en un rasgo categorial, situándose en un nivel conceptual más abstracto (entre los niveles 3 y 4 en la escala de Barth, 2001). A pesar de ello, o quizás debido a ello, la propia maestra no está segura de si se trata de un buen razonamiento. Pero esto es lo que ocurre justamente cuando “les dejamos pensar” (Fontich y Giralt, 2021): dejar a los alumnos hablar es una acción de riesgo por parte del docente, que puede sentirse inseguro pero que debe hacer el esfuerzo de dejarse sorprender por lo que hacen los alumnos y de darse tiempo para conferir sentido a las palabras de los alumnos y poder interpretarlas adecuadamente.

## 7. FINAL

En el presente artículo nos hemos hecho eco de la perspectiva sociocultural para dar cuenta de algunos planteamientos en relación con la actividad metalingüística, como espacio de encuentro entre la lengua como sistema (gramática), y la lengua realizada en el devenir dinámico de la comunicación humana (uso). Además, hemos abordado algunas de las especificidades propias de las interacciones en el marco escolar: su intencionalidad y pluralidad, y cómo estas interacciones se operacionalizan en el aula por medio del andamiaje y el habla exploratoria. En los diálogos metalingüísticos expuestos hemos observado cómo los alumnos despliegan diversas estrategias sobre la base del habla exploratoria y los procesos de andamiaje ya mencionados. Hemos visto cómo ese esfuerzo colectivo les ha ayudado a afrontar y clarificar, en grados variados, aspectos críticos del contenido gramatical: las particularidades de un verbo aparentemente defectivo, la atipicidad de los nombres eventivos, los rasgos de determinadas categorías.

Estas mismas interacciones nos han movido a volvernos un poco más conscientes acerca de cómo el habla, usada adecuadamente, es un importante instrumento que promueve el aprendizaje (Camps, 2021a). Los estudios sobre enseñanza gramatical indican que un problema importante es la falta de transferencia de los saberes declarativos de los alumnos al uso de la lengua (Locke 2010). Algunos de ellos sugieren como posible causa el trabajo excesivamente centrado en elementos gramaticales prototípicos (Notario, 2021; Zayas, 2021; Fontich 2021a, etc.). Realizar actividades de diversa tipología puede generar dudas, pero al mismo tiempo permite abrir espacios para que los alumnos problematiquen lo cotidiano o bien inquieren en torno a estructuras atípicas, y, de esta forma, reflexionen y avancen. La clave de este proceso es la interacción en el aula.

Los diálogos anteriores se han desarrollado en intervenciones que siguen el modelo de Secuencia Didáctica (Figura 1) (Camps, 2021d; Milian, 2021). El modelo de Secuencia Didáctica tiene una raíz sociocultural y está basado en proyectos de trabajo

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz



que, junto con ser un marco para la intervención, permiten además de recabar datos en situación concreta de trabajo en el aula. A diferencia de otros diseños de investigación (tales como la investigación experimental, con grupo control, por ejemplo), este modelo permite que los investigadores mantengan un respetuoso acercamiento al trabajo de aula, entendido como un espacio dinámico en el cual “las intenciones de los participantes, los motivos y las finalidades que los mueven se construyen y cambian a través de la misma actividad.” (Fontich, 2021, p. 584). El aula se concibe, así, como un espacio de encuentro de contenido, docente y discente, esto es, de los contenidos curriculares programados, la necesidad formativa de los docentes y la idiosincrasia de cada grupo de aprendices.

Queremos destacar la importancia y el desafío de favorecer la construcción intencionada de un espacio significativamente compartido, dentro del marco institucionalizado de la escuela. Desde un punto de vista sociocultural, lo que distingue al espacio escolar es que es una institución cultural creada con el supuesto de que su objetivo es guiar el desarrollo intelectual de los aprendices. Sin embargo, quienes participamos en ella, no podemos esperar que sean los propios alumnos quienes desarrollen por sí mismos y de manera espontánea una tendencia a las interacciones efectivas, por medio del diálogo razonado (Mercer, 2019).

La escuela debe situar a los alumnos en contacto con diversos usos discursivos, de los que quizás, en su experiencia diaria, no han tomado conciencia. De esta manera, ellos serán capaces de conocer diversos géneros discursivos que les son ajenos y, como consecuencia, podrán utilizar el lenguaje de una forma más efectiva, como un medio para aprender, ampliar intereses, desarrollar una comprensión compartida con los demás y cumplir con lo que se les pide. El docente debe poner de relieve ante los alumnos la importancia funcional del repertorio discursivo y el rol que tiene este repertorio en el desarrollo del conocimiento, por medio de la realización de actividades concretas, todo con el objetivo de ayudar a los aprendices a acercarse a la construcción de conceptos científicos. Esto es especialmente patente cuando usamos la lengua para enseñar y aprender lengua: es decir, en el contexto de la actividad metalingüística en el aula (Camps, 2021a; Myhill et al., 2020; Gutiérrez-Rivero et al., 2022).

**CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES:** Xavier Fontich (Conceptualización y redacción) Marcos Troncoso (Redacción) y Jordi Pérez-Badenes (Redacción).

**FINANCIACIÓN:** Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo número de referencia del proyecto es PID2020-117813RA-I00

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.  
Bernárdez, E. (2022). Transitivity: from the verb to the text. *EVS-Edulig Virtual Seminars*, 21 octubre, <https://sites.google.com/view/edulingsigarle/evs-eduling-virtual-seminars>

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-

18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Camps, A. (2021a). Aprender gramática. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 171-184). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Camps, A. (2021b). La enseñanza de la gramática. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 229-247). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Camps, A. (2021c). Intervención, innovación e investigación: una relación necesaria para las didácticas. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 225-232). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Camps, A. (2021d). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 76-85). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Cazden, C. (2018). *Communicative Competence, Classroom Interaction, and Educational Equity*. Routledge.
- Colominas, C. (2001). *La representació semàntica de les construccions de suport des d'una perspectiva multilingual* [Tesis doctoral]. UAB. <https://acortar.link/0m0qAZ>
- Costa, A., Fontich, X., y Rättyä, K. (2023). *From grammar evaluation to metalinguistic assessment*. [Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática] Valencia, 23-25 Febrero.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M.L., Ignacio, M.J. y Prados, M. del M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- De Miguel, E. (2011). ¿En qué consiste ser verbo de apoyo? In M.V. Escandell, M. Leonetti y C. Sánchez-López (eds.), *60 problemas de gramática* (pp.140-146). Akal.
- Edwards, D., y Mercer, N. (2012). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Routledge.
- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico*. [Tesis doctoral] UAB. <https://acortar.link/Mp0RFT>
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (eds.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity from a sociocultural perspective* (pp.255-284). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–54, <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

- Fontich, X. (2021a). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-689. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich, X. (2021b). El verbo, centro de la oración: los alumnos clasifican los verbos considerando los complementos verbales. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 312-323). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Fontich, X., y Giralt, M. (2021). Gramática y escritura en Primaria: el complemento del nombre. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 366-372). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Gutiérrez-Rivero, A., y Romero-Oliva, M.F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en Educación Secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Gutiérrez-Rivero, A., Romero-Oliva, M.F., y Heredia-Ponce, H. (2022). Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros. *Revista Fuentes*, 24(3), 297-311. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.21094>
- Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Locke, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Routledge.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.
- Mercer, N., y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Milian, M. (2021). El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 356-365). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in Perspective*. Cambridge University Press.
- Myhill, D., Watson, A., y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e870. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Notario, G. (2021). Conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el sujeto. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 202-211). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>
- Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

- Riestra, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. In M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez-Gonzalo (ed.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 63-72). UV.
- Schwarz, B., Dreyfus, T., y Hershkowitz, R. (eds.) (2009). *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction*. Routledge.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Taylor, T.J. (2000). Language constructing language: the implications of reflexivity for linguistic theory. *Language Sciences*, 22, 483–499
- van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Zayas, F. (2021). Hacia una gramática pedagógica. In A. Camps y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 270-283). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>

Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz