



Composición escrita y reflexión interlingüística en 1º curso de Educación Primaria bilingüe francés-español: intervención de una maestra novel

Susana Sánchez RodríguezUniversidad de Cádiz **Alba Lobato Fernández**Universidad de Cádiz **Mariona Casas Deseuras**Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98709>

Recibido: 25/10/2024 • Aceptado: 23/07/2025

ES Resumen: En este trabajo se presenta una investigación en torno al diseño e implementación de la secuencia didáctica de gramática EGRAMINT (SDGE) *L'alimentation: À la recherche du menu parfait*, dirigida a 1º curso de Educación Primaria, centrada en el género discursivo *Menú* y que busca desarrollar la reflexión metalingüística e interlingüística del alumnado en un centro bilingüe francés-español. La SDGE fue implementada por una estudiante de magisterio durante su formación inicial. Los objetivos específicos del trabajo son explorar las posibilidades de este dispositivo de intervención para promover un aprendizaje reflexivo en el alumnado, explorar los avances en la escritura infantil y explorar los logros y dificultades de la intervención de la maestra. Se concluye con la necesidad de fortalecer la formación inicial y permanente de docentes en el ámbito de la didáctica de la gramática.

Palabras clave: alfabetización inicial; gramática pedagógica; interacción; nombre; reflexión metalingüística; secuencia didáctica.

FR Production écrite et réflexion interlinguistique en classe de première année d'enseignement primaire bilingue français-espagnol : intervention d'une enseignante novice

Résumé: Dans ce travail, nous présentons une recherche portant sur la conception et de la mise en œuvre de la séquence didactique de grammaire EGRAMINT (SDGE) *L'alimentation : À la recherche du menu parfait*, destinée aux élèves de 1^{ère} année d'éducation primaire, centrée sur le genre discursif « Menu » et visant à développer la réflexion métalinguistique et interlinguistique des élèves dans un établissement bilingue français-espagnol. La SDGE a été mise en œuvre par une étudiante en enseignement pendant sa formation initiale. Les objectifs spécifiques du travail sont d'explorer les potentialités de ce dispositif d'intervention pour promouvoir un apprentissage réflexif chez les élèves, d'analyser les réussites dans l'écriture des enfants, ainsi que d'examiner les réussites et les difficultés de l'intervention de l'enseignante. La recherche conclut à la nécessité de renforcer la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la grammaire.

Mots clés : grammaire pédagogique ; littérature initiale ; nom ; interaction ; réflexion métalinguistique ; séquence didactique.

ENG Written Composition and Interlinguistic Reflection in 1st Year Bilingual Primary Education (French-Spanish): Intervention by a Novice Teacher

Abstract: This paper presents a study on the design and implementation of the EGRAMINT (SDGE) *grammar teaching sequence* “*L'alimentation: À la recherche du menu parfait*,” intended for first-year primary education students. The sequence focuses on the discursive genre “menu” and aims to develop metalinguistic and interlinguistic reflection among students in a French-Spanish bilingual school. The SDGE was implemented by a student teacher during her initial training. The specific objectives of the study are to explore the potential of this intervention device to promote reflective learning among students, examine achievements in children's

writing, and assess the successes and challenges of the teacher's intervention. The conclusion highlights the need to strengthen initial and ongoing training of teachers in the field of grammar teaching.

Key words: pedagogical grammar; initial literacy; noun; interaction; metalinguistic reflection; teaching sequence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 3.1. Contexto de intervención y participantes. 3.2. Cuestionario previo a la implementación de la SDGE. 3.3. Dispositivo de intervención y obtención de datos. 3.4. Análisis de los datos. 4. Resultados. 4.1. Oportunidades que la SDGE ofrece para un aprendizaje reflexivo en el alumnado. 4.2. Logros encontrados en los productos escritos por el alumnado. 4.3. Logros y dificultades de la mediación de la profesora novel. 5. Conclusiones.

Cómo citar: Sánchez Rodríguez, Susana; Lobato Fernández, Alba & Casas Deseuras, Mariona. (2025). "Composición escrita y reflexión interlingüística en 1º curso de Educación Primaria bilingüe francés-español: intervención de una maestra novel". *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 40(2), 367-379. <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98709>

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática es uno de los puntos clave en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los enfoques curriculares actuales plantean que el aprendizaje de los aspectos gramaticales no debe desvincularse del uso, sino contribuir a la mejora de la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en todo tipo de contextos. Ahora bien, la relación entre conocimiento gramatical y uso no se puede simplificar. Reducir el aprendizaje de la gramática al conocimiento de aspectos normativos descontextualizados supone no tener en cuenta la capacidad de control de cada hablante sobre el propio desempeño lingüístico, y, por tanto, excluye la posibilidad de reflexionar sobre las opciones expresivas y los recursos que las lenguas nos ofrecen y saber actuar en consecuencia (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

El enfoque socioconstructivista para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística parte de la base de que el aprendizaje se construye en socialización, mediante el diálogo, a través del acompañamiento y mediación docente, generando reflexión sobre el objeto de aprendizaje —la lengua— en el marco de prácticas significativas de uso de la lengua oral, escrita o multimodal, es decir, de géneros discursivos. Se entiende por *género discursivo* el constructo textual que satisface unas determinadas necesidades comunicativas (Bronckart, 2004). De acuerdo con Rodríguez Gonzalo (2012a), los géneros discursivos se caracterizan por pertenecer a un ámbito de uso, tienen un propósito y presentan determinadas características formales (lingüísticas, textuales y paratextuales). Así pues, plantear la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en torno a los géneros discursivos (Zayas, 2012) permite situar al alumnado desde el punto de vista de la situación retórica, la estructura del texto y las unidades lingüísticas que es necesario movilizar (Dolz y Schneuwly, 1998).

Existe un fructífero campo de investigación en torno a las relaciones entre un aprendizaje reflexivo de la gramática y el aprendizaje de la composición escrita (Camps y Fontich, 2020; Dolz et al., 2018; Ribas et al., 2014; Myhill et al., 2020; Nadeau et al., 2020), que ponen el foco no solo en la necesidad de establecer un vínculo entre el conocimiento gramatical y el uso, sino también en que esto se consigue a través de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un diálogo de aula orientado a generar actividad metalingüística, que es preciso promover desde los primeros niveles de escolaridad (Costa et al., 2018). Fomentar este aprendizaje reflexivo de las lenguas desde los primeros cursos de la escolaridad obligatoria, o incluso antes (Gil y Bigas, 2009; Soliva et al., 2001), demanda de los docentes una amplia capacidad tanto lingüística como didáctica, para poder construir conocimiento en un *continuum* entre lo implícito y lo explícito, es decir, entre la funcionalidad del desempeño lingüístico y la capacidad de analizarlo, que también condiciona los usos (Bialystok, 1994). En este sentido, es esencial situar la actividad de aula en el plano de los géneros de discurso como unidad de trabajo para aunar uso y reflexión sobre la lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se construye en interrelación un conocimiento metalingüístico y una mejora en la competencia comunicativa (Zayas, 2012).

Debemos considerar, también, las oportunidades para la reflexión que permite el contraste entre lenguas diversas, no solo en aquellos territorios en los que convive más de una lengua, con o sin presencia curricular, sino también por lo que supone de contraste la presencia de distintas lenguas extranjeras en la escuela. La capacidad de reflexión metalingüística se enriquece mediante el contraste y la transferencia interlingüística y, en este sentido cobra aún más importancia la capacidad del docente de orientar la actividad de aula hacia la reflexión compartida en la interacción (Guasch, 2010; Masats et al., 2024).

Este trabajo se enmarca en el Proyecto "La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües" (EGRAMINT), dentro de cuya actividad se han diseñado e implementado en aulas de Educación Primaria y Secundaria las llamadas secuencias didácticas de gramática EGRAMINT (desde ahora, SDGE) (Rodríguez-Gonzalo, 2022a) y que, siguiendo el modelo de las secuencias didácticas de gramática (Camps y Zayas, 2006), funcionan conjuntamente como dispositivo para la enseñanza y aprendizaje de la gramática y para la formación docente (Rodríguez Gonzalo, 2022b).

En este caso, presentamos el diseño e implementación de una SDGE titulada *L'alimentation: À la recherche du menu parfait*, dirigida a 1º curso de Educación Primaria (desde ahora, EP), centrada en el género discursivo

Menú y que busca desarrollar la reflexión metalingüística e interlingüística en un aula de un centro bilingüe francés-español situado en la ciudad de Cádiz. Además, en lo que respecta a la formación docente, tanto el diseño de la SDGE como su implementación fueron llevados a cabo por una docente en formación inicial.

El prototipo planteado por el equipo EGRAMINT se estructura en tres fases: observación, indagación y sistematización (Rodríguez-Gonzalo, 2022a). La primera fase parte de la observación de un género discursivo y su uso contextualizado para detectar los conceptos gramaticales que serán objeto de atención. En la segunda fase, se llevan a cabo actividades para experimentar los usos, contrastarlos entre lenguas o variedades, usarlos en situaciones de escritura o lectura, todo ello desde una perspectiva reflexiva. En la tercera fase, se recapitula el aprendizaje a través de la reflexión sobre todo el proceso desarrollado en la secuencia, mediante el diálogo y la escritura. Por tanto, la SDGE está orientada a promover que, con la mediación docente, en el aula se hable y se reflexione sobre la lengua en uso. Además, se trata de un dispositivo semiestructurado que, además, como instrumento de intervención, está al servicio de la actividad docente. En concreto, esta SDGE fue diseñada a partir de un prototipo de SDGE anterior en torno al género *Pie de foto* (Casas et al., 2022), y comparte con ella una visión pedagógica de la gramática (Camps, 1986; Mahillon y Tilleu, 2018) y una mirada creativa y sociocultural sobre la escritura (Rodari, 1998; Santolària y Ribera, 2017) que las adaptan especialmente a los primeros cursos escolares.

El hecho de dirigir la SDGE al primer ciclo de EP añade complejidad al diseño e implementación del dispositivo por varios motivos: por un lado, el alumnado del primer ciclo de EP se encuentra inmerso en el proceso de alfabetización inicial (Fons y Gil, 2011), de modo que no necesariamente el grupo completo tiene un desempeño convencional en lectura y escritura. Además, de forma paralela, se está dando la introducción de la lengua extranjera —en este caso, francés— de forma que el alumnado entra en contacto con textos escritos tanto en castellano —lengua con un sistema de escritura transparente— como en una lengua más opaca —el francés—. Otra cuestión importante es el hecho de que las orientaciones curriculares, aun cuando son coherentes con un enfoque socioconstructivista, no llegan a incluir explícitamente lo que supone el proceso de alfabetización inicial en el primer ciclo de EP en cuanto a posibilidades de manipulación, reflexión y aprendizaje progresivo de aspectos lingüísticos y discursivos (Sánchez et al., 2022). Esto provoca que en la escuela coexistan diversas prácticas docentes, e incluso todavía tenga mucha presencia una enseñanza tradicional, de corte conductista, más basada en la lectura que en la escritura, y que busca la automatización más que la reflexión y la construcción consciente de conocimientos, habilidades y actitudes ligadas a la alfabetización por parte del alumnado (Gallardo y Sánchez, 2022; Tolchinsky et al., 2012). Por último, se ha constatado que los docentes de los primeros cursos escolares no dan excesiva importancia a la enseñanza de la gramática (Casas et al., 2020). Por todo esto, plantear el diseño e implementación de una SDGE como dispositivo de enseñanza y aprendizaje y formación docente, orientada a promover actividad metalingüística e interlingüística en primer curso de EP de un centro bilingüe francés-español y gestionada por una docente en formación inicial, tiene un gran interés para la investigación, más aún cuando los primeros cursos escolares no han recibido tanta atención como los cursos superiores de EP y la Educación Secundaria (Santolària et al., 2023).

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es mostrar el proceso de implementación de una SDGE para el desarrollo de la composición escrita y la enseñanza reflexiva de la gramática en un aula bilingüe francés-español en el nivel de 1º curso de Educación Primaria desarrollado por una maestra novel.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar las oportunidades que la SDGE ofrece para un aprendizaje reflexivo en el alumnado.
2. Explorar logros concretos en los productos escritos por el alumnado.
3. Explorar logros y dificultades de la maestra novel para la mediación.

3. Metodología

La intervención en el aula mediante el dispositivo SDGE se identifica con la investigación basada en el diseño (Guisasola et al., 2020), esto es, la implementación de un dispositivo y la observación de su funcionamiento en el contexto real de aula. Se utilizaron tres instrumentos de investigación: un cuestionario de preguntas abiertas diseñado para acceder a los conocimientos previos del alumnado; la SDGE diseñada con el doble objetivo de promover la reflexión meta e interlingüística del alumnado de 1º curso de EP, así como avanzar en la formación de la maestra novel, y, por último, una entrevista semiestructurada a la maestra en formación, con el fin de promover su reflexión sobre su propia actuación docente.

3.1. Contexto de intervención y participantes

La intervención tuvo lugar en un centro público urbano de la ciudad de Cádiz, que cuenta con un programa de Educación Bilingüe en lengua francesa, en el curso 2021/2022. El aula está compuesta por 8 niñas y 14 niños de entre 6 y 7 años de edad y su maestro. La lengua familiar del alumnado es el castellano, aunque hay dos niñas que tienen también otras lenguas familiares, en un caso la lengua francesa y, en el otro, la lengua gallega. La metodología seguida por el docente responsable del aula es dependiente de libros de texto, con una orientación más dirigida al trabajo individual que a la interacción reflexiva en el aula (Lobato, 2022).

La docente que llevó a cabo la intervención se encontraba en el último curso de su formación como maestra de Educación Primaria, en un itinerario de especialización en Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en lengua francesa.

3.2. Cuestionario previo a la implementación de la SDGE

Como paso previo al diseño y la implementación de la SDGE, se decidió hacer un estudio acerca de las capacidades de composición escrita y conocimiento gramatical del alumnado, con el fin de que la estudiante enfrentara su intervención desde un conocimiento más profundo sobre la situación de partida del grupo. Para ello, se realizó una propuesta de escritura orientada a indagar en el desempeño infantil acerca de cuestiones de interés para la intervención posterior en el aula, con el fin de observar sus logros y dificultades y atender a las reflexiones que la tarea podía suscitarles. Se explora cómo el alumnado concreta en su escritura la idea de “palabra” de forma aislada o combinada; cómo segmenta las palabras al escribir; cómo traslada a la escritura su conciencia fonológica en el nivel de la rima; su adecuación al género discursivo y la cantidad de palabras que escribe (productividad). En la tabla 1 se expone la estructura de la tarea propuesta y los conocimientos infantiles que se buscaba explorar:

Tarea propuesta	Objetivo de acceso a conocimientos infantiles
Escribe la palabra más larga que conozcas	Noción de palabra y segmentación gráfica
Escribe la palabra más corta que conozcas	
Ahora escribe una frase con las dos palabras	Noción de palabra en un primer nivel combinatorio
Incluir un verso en un poema	Calidad del texto en cuanto a adecuación al género “poema”, coherencia y cohesión textual y conciencia fonológica
¿Sabes qué hacemos los maestros cuando no estamos en el colegio? Haz una lista de al menos tres cosas.	Calidad del texto en cuanto a adecuación al género “lista”, coherencia y cohesión y productividad
Y ahora concéntrate mucho, mucho, mucho. Esto que vas a escribir se lo vamos a mandar a niños de otros colegios para que pasen un buen rato. Queremos que pienses una historia divertida (o un chiste) y nos lo escribas. ¿Ya lo tienes? Escríbelo aquí.	Calidad del texto en cuanto a adecuación al género “chiste” como narración breve; coherencia y cohesión y productividad
¡Muy bien, has terminado! ¿Estás seguro de que te podrán entender? Revisa bien y cuando estés seguro, puedes hacer un dibujo. ¡Muchas gracias!	Se promueve la revisión de lo escrito. Se observa si se producen cambios o no sobre la primera versión.

Tabla 1. Propuesta de escritura para el acceso a los conocimientos previos del grupo.

Fuente: elaboración propia

Tarea propuesta	Desempeño general observado en el grupo	Ejemplos transcritos respetando la escritura infantil
Escribe la palabra más larga que conozcas	Confunden de forma generalizada la idea de “palabra” con la de “sintagma”.	“Feliz navidad” “Guirnaldasde colorines” “Arcoirismagico”
Escribe la palabra más corta que conozcas	Identifican de forma generalizada la idea de “palabra” con la de “nombre”.	“Ala”, “pez”, “eldía” Una única respuesta que recurre a una partícula gramatical “el”
Ahora escribe una frase con las dos palabras	Construyen sin dificultad sintagmas y oraciones.	“Un pez cogió un extintor” (oración); “la goma arcoíris”; “Elmurcielago y elcaracol” (sintagma)
Incluir un verso en un poema	Incorporan adecuadamente un verso, coherente y cohesionado y rimado.	“Guelbe a empezar”, “juega al cantar” “dedajoermar”

¿Sabes qué hacemos los maestros cuando no estamos en el colegio? Haz una lista de al menos tres cosas.	Elaboran una lista adecuada de tres elementos usando guiones, que resulta coherente y cohesionada como lista. Los elementos son infinitivos, oraciones más complejas o mezcla entre ambos.	“descansar, trabajar y leer” (Infinitivos); “Preparan cosas para el día siguiente / Organizantareas / Repasantodaslastareas” (oraciones) “ver un examen / estudiar / leer un libro” (ambos)
Y ahora concéntrate mucho, mucho, mucho. Esto que vas a escribir se lo vamos a mandar a niños de otros colegios para que pasen un buen rato. Queremos que pienses una historia divertida (o un chiste) y nos lo escribas. ¿Ya lo tienes? Escríbelo aquí.	Escriben un texto adecuado (chiste real) o una anécdota que consideran graciosa. Se observa alta productividad en escritura.	“¿Qué dice una ola a una ola? Hola” (Chiste real) “UNDIAFUIANDANDO IUNAPALOMA SEACIOACAENLACABEZA” (anécdota graciosa)
¡Muy bien, has terminado! ¿Estás seguro de que te podrán entender? Revisa bien y cuando estés seguro, puedes hacer un dibujo. ¡Muchas gracias!	Se percibe mayor interés por conseguir la aceptación de la docente que por la reflexión y reelaboración de lo hecho.	Todos hacen el dibujo, de modo que todos han dado por terminado el proceso de revisión y han considerado terminado su trabajo en el tiempo disponible.

Tabla 2. Desempeño del alumnado en la tarea propuesta.
Fuente: elaboración propia

La prueba fue realizada por la docente en formación de forma conjunta a toda la clase en diciembre de 2021. Se explicó oralmente al grupo y se planteó de forma individual, para acceder a la diversidad de conocimientos interna al grupo. Durante su desarrollo, se atendió a las dudas y apreciaciones del alumnado. Además, se promovió la escritura en sus fases de planificación, textualización y revisión. En la tabla 2 se expone, de forma general, el desempeño del grupo en la tarea. Los ejemplos tomados incluyen errores en ortografía arbitraria, natural y segmentación propios del momento de desarrollo de la escritura en el alumnado.

En resumen, este grupo es representativo de la situación del alumnado en un primer curso de EP, capaz de producir mensajes escritos si bien con una escritura no convencional en lo que respecta a aspectos ortográficos (exactitud en ortografía natural y arbitraria, recurso a mayúsculas o minúsculas, segmentación) y, puntualmente, gramaticales (**hació* por *hizo*). Con todo, el alumnado compone sintagmas, oraciones o textos ajustándose al género esperado (en este caso, “lista”, “poema” y “chiste” como narración breve de humor) y valiéndose de recursos gramaticales variados. En cuanto a la capacidad de reflexionar sobre la lengua, los resultados indican que el alumnado está interiorizando nociones como la de “palabra”, apoyándose en criterios de significado por encima de criterios gramaticales. Por último, la propuesta permite ver que el alumnado de este grupo no está familiarizado con la revisión de su escritura, sino que tiende a pedir la corrección externa para darla por buena.

La dinámica permitió a la maestra novel situarse como mediadora ante un grupo con poco hábito para la reflexión compartida y valorar sus conocimientos incipientes y diversos sin ver limitada su mirada docente por el carácter no convencional propio de la escritura infantil. La maestra pudo asumir conscientemente, desde el conocimiento de este contexto, el reto de generar diálogo para la reflexión metalingüística e interlingüística en torno al aprendizaje de la gramática en el marco del desarrollo de la escritura.

3.3. Dispositivo de intervención y obtención de datos

El dispositivo de intervención en el aula fue la SDGE *L'alimentation: À la recherche du menu parfait* (Lobato y Sánchez, 2022)¹. Los objetivos de aprendizaje para esta SDGE son: reconocer el género discursivo *Menú* a partir del análisis de documentos auténticos; acercarse a la noción de nombre y grupo nominal; desarrollar un primer conocimiento sobre la sustantivación verbal a partir de su utilización directa en producciones propias; escribir un menú y promover el hábito de reflexión sobre las lenguas (francés y español). En la implementación realizada, fue preciso establecer un cambio en el diseño, pues tres sesiones se revelaron insuficientes para desarrollar la actividad. La sesión 2 se dividió en dos partes, de forma que la SDGE se desarrolló en 4 sesiones. Las SDGE, como dispositivos semiestructurados de intervención, permiten este tipo de adaptaciones sin problema, pero, a pesar de esto, la maestra en formación mostró una cierta preocupación por este rediseño, hasta que se convenció de que lo relevante debía ser el sentido de la actividad en el aula. Este hecho es muestra del reto que se está asumiendo al plantear este tipo de dispositivos semiestructurados de intervención en lugar de actuar en función de la actividad más controlada y parcelada que

¹ Disponible en el repositorio de SDGE: <https://goo.su/KeUMJ4>

ofrecen los libros de texto. En la tabla 3 se muestran las fases de la SDGE, su concreción en cuatro sesiones y los datos obtenidos.

Fase de la SDGE	Contenido de las sesiones	Datos obtenidos
Fase 1: observación	Sesión 1: Presentación y observación del género discursivo Género <i>Menú</i> en castellano y francés.	Grabación y transcripción parcial de la interacción
Fase 2: indagación	Sesión 2A: Jugamos para crear otros menús Contrastamos la redacción en castellano y francés. Escribimos (Menú de comidas / menú de acciones).	Grabación y transcripción parcial de la interacción Textos - escritura colaborativa en grupos (n=4)
	Sesión 2B: Escribimos nuestro menú ideal	Grabación y transcripción parcial de la interacción Texto - dictado del grupo a la docente (n=1)
Fase 3: sistematización	Sesión 3: ¿Qué sabemos sobre...? Pensamos y hablamos sobre lo que hemos aprendido; género <i>Menú</i> , nombres, infinitivo.	Grabación y transcripción parcial de la interacción Textos escritos: a) escritura colaborativa en grupos (n=5) b) dictado del grupo a la docente (n=1)

Tabla 3. SDGE *L'alimentation: À la recherche du menu parfait*.
Fuente: elaboración propia

3.4. Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido sobre los datos obtenidos en función de los objetivos específicos de nuestra investigación, según la relación que se especifica en la tabla 4. Para cada objetivo se expone qué datos se toman en consideración para este trabajo y su procedimiento de análisis.

Objetivos específicos	Datos obtenidos	Datos analizados	Análisis
1. Explorar las oportunidades que la SDGE ofrece para un aprendizaje reflexivo en el alumnado	Transcripciones anonimizadas de la interacción	9 episodios (unidad como evento comunicativo de aula)	Análisis de contenido (categorías adaptadas de Santolària et al., 2023): 1. Promoción de la reflexión metalingüística 2. Uso del metalenguaje 3. Construcción del conocimiento sobre los conceptos gramaticales y discursivos enseñados 4. Exploración del tipo de conocimiento que el alumnado hace emerger (semántico, morfológico, sintáctico)
2. Explorar logros concretos en los productos escritos por el alumnado	Textos escritos	9 textos: 4 (sesión 2) y 5 (sesión 4)	Análisis de adecuación al género y a los convencionalismos de la escritura
3. Explorar los logros y dificultades de la profesora novel para la mediación	Transcripciones de la interacción Entrevista posterior a la implementación	7 fragmentos de la transcripción de la entrevista sobre la mediación docente	Análisis de contenido partiendo de las siguientes categorías (adaptadas de Casas y Sánchez, 2024): 1. Reflexión sobre el género 2. Escritura colaborativa 3. Reflexión metalingüística 4. Reflexión interlingüística

Tabla 4. Relación entre objetivos de investigación, datos obtenidos y análisis realizados
Fuente: elaboración propia

4. Resultados

Exponemos a continuación los resultados obtenidos en función de los objetivos establecidos.

4.1. Oportunidades que la SDGE ofrece para un aprendizaje reflexivo en el alumnado

Del análisis de contenido realizado sobre la interacción podemos exponer los siguientes resultados: en primer lugar, la SDGE ha permitido que el alumnado conozca y reflexione en torno al género discursivo *Menú*. Así, el episodio 4 muestra cómo la docente busca promover que el alumnado explicita las características de dicho género discursivo tras haber analizado distintos modelos.

Episodio 4² – Sesión 1

M: ¿Qué tenemos que tener en cuenta para hacer un menú?

A6: Los precios siempre están en el lado derecho.

M: ¿Y en qué caso no están en ese lado?

A9: ¡Excepto en el menú del día! En ese está abajo del todo.

M: Entonces, si nosotros que ya somos superexpertos en los menús queremos crear uno propio...

¿Qué tenemos que tener en cuenta?

A10: La comida y los ingredientes.

A11: El precio.

A12: El primer plato, el segundo plato...

M: ¿Y cómo podemos llamar a esa división?

A6: ¡Secciones!

M: ¡Muy bien! ¿Quién me dice algo más?

A8: Que pongan el nombre al restaurante.

Siguiendo las categorías planteadas por Santolària *et al.* (2023), durante este episodio la reflexión del alumnado ha descansado sobre aspectos de significado —el contenido esperable en el género de discurso *Menú*— y su repercusión en la estructura formal del género. La presencia de metalenguaje no se establece en un nivel de gramática, sino de organización discursiva del texto. Así, hay alusiones del alumnado a la posición de los elementos (precio, platos) y la organización en secciones propia de este género, así como a la necesidad de situar el menú en su contexto (restaurante). La actividad docente se dirige a moderar la interacción buscando avanzar hacia una conceptualización del género, por lo que promueve la reflexión, si bien valorando, en primer lugar, el logro de dicha conceptualización.

Asimismo, en el episodio 5 de la sesión 2, el alumnado está manejando las restricciones discursivas del menú a la hora de realizar la escritura grupal:

Episodio 5 – Sesión 2

M: Entonces... ¿Dónde pegamos los platos dentro de nuestra plantilla?

A1: Si los precios van a la derecha, vamos a poner los platos a la izquierda.

M: ¿Y los ponemos en el orden que queramos?

A2: ¡No! Cada plato tiene que ir en su parte correspondiente. El yogur en el postre.

Respecto de la sesión 3, la propuesta de juego de creación de un menú de actividades para el fin de semana, que tiene como objetivo generar la reflexión en torno a la noción gramatical de “nombre” y el uso del infinitivo como nombre verbal, da lugar a que emerjan también los conocimientos sobre el género de discurso *Menú*, como se observa en el episodio 6:

Episodio 6– Sesión 3

M: Entonces, vamos a comenzar haciendo nuestro menú del fin de semana. ¿Qué pongo primero?

¿Pongo *jugar a la consola* del tirón?

A1: ¡El título!

M: ¿Qué va después del título?

A2: Las secciones, primero entrantes.

M: Pero ahora estamos hablando del fin de semana... ¿Qué ponemos primero entonces?

A3: Podemos poner una sección con lo que queremos hacer el sábado y otra con el domingo.

A4: Tres: viernes, sábado y domingo.

M: ¡Está bien! Ponemos viernes, sábado y domingo.

M: Y en este caso, ¿podemos poner precios?

A (varios, a coro): No, porque no es un menú de comida.

M: ¿Qué os parece si ordenamos lo que más nos gusta hacer a lo que menos del 1 al 10? Por ejemplo, jugar a videojuegos me gusta un 7, pero pintar me gusta un 3.

A5: Así podemos ponerlo a la derecha como los precios. Y son números también.

M: Muy bien, ese es el objetivo.

M: Entonces, y de manera general, ¿qué diferencias veis entre este menú y uno de comida?

A6: Se hacen actividades.

² En cada episodio se han registrado las intervenciones de la maestra (M) y del alumnado (A1, A2, etc.).

A7: No tiene precio.

A8: Tiene viernes, sábado y domingo y el otro tenía entrantes, primero, postre.

A3: Aquí valoramos las actividades y la comida no se valora en el menú.

De forma paralela al Episodio 4 de la Sesión 1, el alumnado se apoya en las restricciones discursivas para los dos menús elaborados en la medida en que están vinculadas al significado, sin partir de una abstracción de la forma. El metalenguaje y la reflexión están por tanto ligados a ese nivel semántico, y en esa medida se establece la conceptualización del género, si bien aparece un término más abstracto, “sección”, que supera las alusiones a un contenido más concreto (“precios, platos”).

En cuanto a la sesión 4, orientada a la reflexión conjunta sobre lo aprendido, también se muestra esta conciencia más semántica que formal sobre el género discursivo *Menú*, así como la normalización del uso del género discursivo tanto desde la lengua castellana como la francesa:

Episodio 9 – Sesión 4

M: Si os pregunto a todos... *Qu'est-ce qu'un menu?*

A2: Una lista con comida de un restaurante para que podamos elegir lo que nos gusta.

En cuanto a la reflexión sobre las nociones de nombre y grupo nominal, así como el proceso de sustantivación verbal, es en la sesión 3, en la que el alumnado entra al juego propuesto por la docente de escribir en colaboración un menú de actividades de fin de semana, donde hallamos referencia a las nociones planteadas. Así, como segundo resultado encontramos que el alumnado identifica y usa la idea de nombre y de verbo (en relación con el infinitivo como nombre verbal), pero desde un nivel de reflexión semántica, no morfológica.

Episodio 7 – Sesión 3

M: Y ahora os pregunto... ¿Qué hemos puesto en lugar de platos?

A2: Actividades.

M: Entonces... Un menú normal tiene palabras, sustantivos... ¿Sabéis que son los sustantivos? También los podemos llamar nombres. Como cuando ponemos “hamburguesa”, “pollo”, “helado”.

A (varios): Sí.

M: Pero en este caso no son nombres, son acciones. ¿Cómo se llaman esas palabras entonces?

A6: Lo sé, pero no me acuerdo.

A7: Empieza por v.

A2: ¿Verbos?

M: ¡Muy bien, verbos!

A4: ¿Como “correr”?

M: Claro, eso es una acción e incluso la podríamos poner en nuestro menú de fin de semana, ¿a que sí?

A5: “Comer” también es un verbo.

En este episodio, la docente avanza a partir del anclaje semántico en el que el alumnado se encuentra para demandar el recurso al metalenguaje desde la reflexión sobre la estructura lingüística de los menús realizados. Menciona la idea de “sustantivo” como noción gramatical vinculada a los platos que pueden incluirse en un menú de comidas, y busca, a través de la interacción, que el alumnado aporte la idea de infinitivo como nombre verbal que se ha utilizado en el menú de actividades favoritas que han elaborado. El alumnado aporta el metalenguaje esperado (alusión a “verbo”), e inicia una reflexión compartida que, sin embargo, no se continúa. El hecho de que el alumnado mencione la palabra esperada por la docente (verbo) aparenta una conceptualización que no es asegurada por la docente, que, aun así, da por cerrada la reflexión.

4.2. Logros encontrados en los productos escritos por el alumnado

En cuanto al ajuste al género *Menú*, todos los textos lo consiguen al nivel en el que se había producido la reflexión: conseguir un menú con su título y dividido en secciones. En los 4 textos compuestos en la sesión 2 se promovió que el alumnado, partiendo de la observación de distintos modelos de menú se situara frente a sus características como género, y practicara la escritura jugando con su conocimiento de la lengua francesa y la castellana. El procedimiento consistió en situar las secciones que debía tener el menú (entrantes o primeros, segundos y postre; *entrées, principaux et desserts*), elegir imágenes de platos para pegar en las diferentes secciones y escribir el nombre del plato en francés y una pequeña descripción en español. Presentamos dos de los textos elaborados en este momento (figuras 1 y 2).

La adecuación al género se consigue, si bien en el primer ejemplo se ha obviado el título, a la vez que se promueve la reflexión en cuanto a los nombres de los platos (que pueden ser nombres aislados o grupos nominales) y su traslación a la lengua francesa. La proximidad entre ambas lenguas da lugar al establecimiento de correspondencias entre nombres o grupos nominales. Se puede observar, no obstante, la diferencia en cuanto a presencia de la lengua francesa en la escritura de ambos grupos.

Los logros obtenidos en la sesión 2 relativos a la adecuación al género se mantienen en la sesión 4, como se puede observar en la figura 3.

La redacción del menú se realiza ahora de forma más autónoma y se les anima a aumentar la adecuación y calidad de su escrito, puesto que este menú se trasladará al comedor del colegio como ejemplo de menú saludable. Esta es la razón por la que los platos no se escriben en francés, únicamente se mantienen los nombres de las secciones.

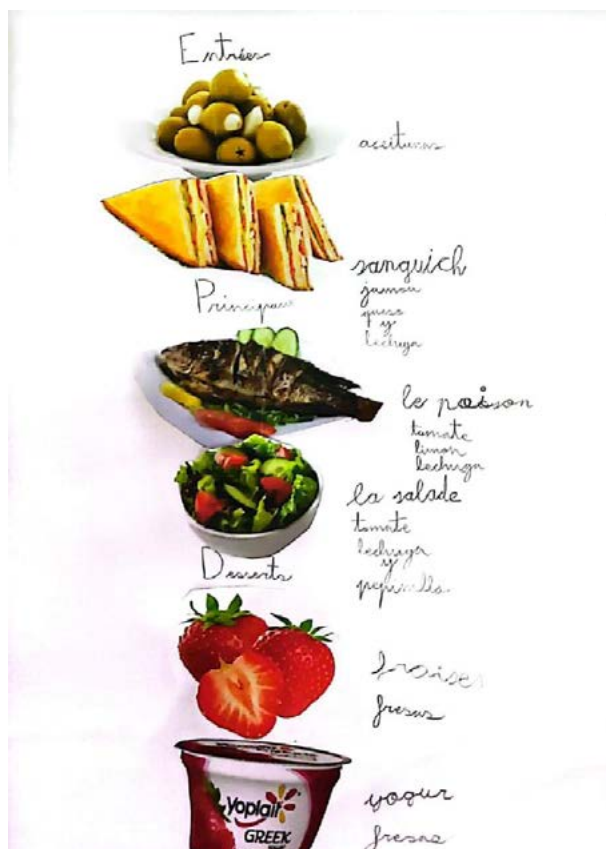


Figura 1. Ejemplo de escritura colaborativa (Sesión 2).
Fuente: material elaborado por el alumnado

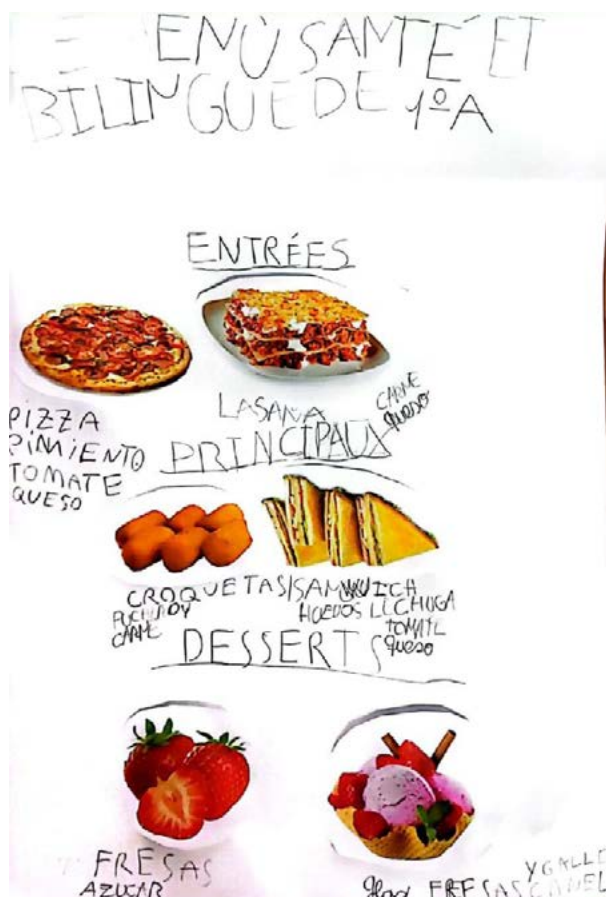


Figura 2. Ejemplo de escritura colaborativa (Sesión 2).
Fuente: material elaborado por el alumnado

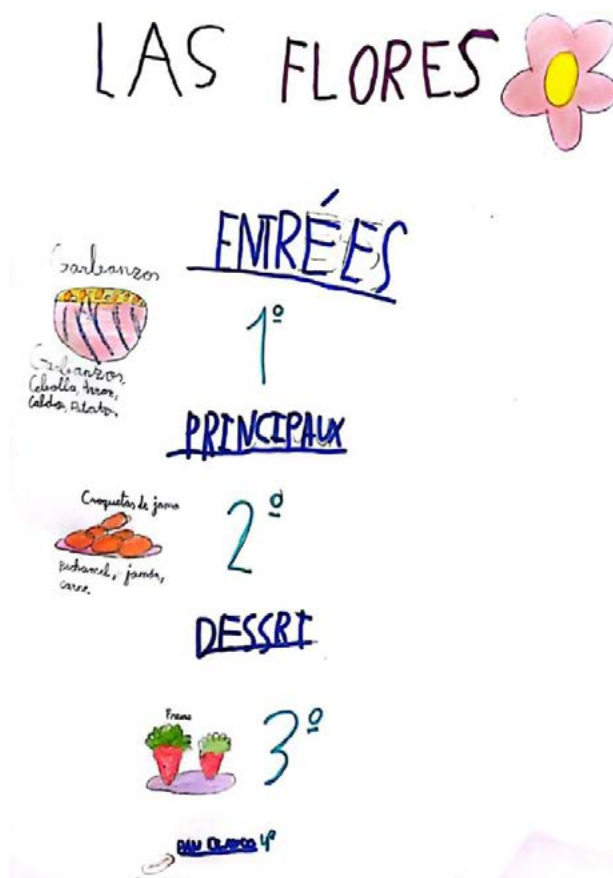


Figura 3. Ejemplo de escritura colaborativa (Sesión 4).
Fuente: material elaborado por el alumnado

En cuanto a los convencionalismos en la escritura, los textos son muestra del nivel propio del alumnado que está culminando el proceso de alfabetización inicial, y es por tanto exhaustivo en el control de la hipótesis alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1979), pero con algún leve desajuste, como se había detectado en el diagnóstico inicial y como se observa en los textos elaborados en la sesión 2 (figuras 1 y 2). Así, los desajustes se localizan en la organización del espacio, lo que repercute en la segmentación (el alumnado recurre al símbolo “/” en lugar de dejar espacios entre palabras), falta de tildes, o un uso no convencional de las mayúsculas y las minúsculas (coexisten palabras escritas en mayúsculas y minúsculas). En cuanto a la lengua francesa, la escritura de *sandwich* se soluciona recurriendo a la ortografía natural en castellano *sanguich, como ocurre también con *le poison para *poisson* o *yogur para *yaourt*, aunque este último caso podría explicarse por recurso al castellano.

Los textos elaborados en la sesión 4, en los que se ha solicitado una mayor atención a la forma y reducir el uso del francés a las secciones, presentan una mejor organización del espacio y el uso de las mayúsculas se reduce a la inicial de algunas palabras, entre ellas todas las que inician una sección. La ortografía en castellano es totalmente ajustada, y es curioso que se da un desajuste en el término *DESSERT en francés. Todas estas características de la escritura son potenciales aspectos para la reflexión sobre las opciones tomadas al escribir tanto en francés como en castellano, que requerirían de intervención docente para propiciar avances en los desempeños infantiles.

4.3. Logros y dificultades de la mediación de la profesora novel

Del análisis de contenido de la entrevista realizada a la maestra en formación podemos constatar que la intervención docente suscita reflexión sobre el género en uso y logra la escritura colaborativa de textos contextualizados que demandan seleccionar nombres o infinitivos como nombre verbal, pero no consigue que emerja reflexión propiamente gramatical más allá de poder nombrar los conceptos “nombre” y “verbo”, ni tampoco reflexión interlingüística en el discurso de aula. Así, la docente identifica los siguientes logros:

Fragmento 1

M58: Yo creo que de cara finalizar la propuesta, han aprendido cómo tiene que ser un texto en concreto (...) la estructura de un texto en concreto, que no es lo mismo escribir una carta que escribir un menú (...) porque ellos empezaron como a redactar el menú como si fuera un dictado en vez de seguir las partes que había que seguir. Entonces se dieron cuenta que eso no podía ser así, que un menú tenía ciertas características, no todos los textos son iguales.

Pero es consciente de la dificultad que conlleva suscitar la reflexión metalingüística; describe de qué forma intentó generar la reflexión y los obstáculos que encontró en los hábitos del alumnado, y cómo observa que, aunque el alumnado llegue a mencionar términos, como “verbo”, no se llega a un nivel de reflexión elaborado (como se ha visto en el episodio 7).

Fragmento 2

M36: No, por ejemplo, cuando intenté suscitar en ellos el término verbo en una de las actividades del menú del fin de semana... no llegaron a... tenía que darle muchas pistas, incluso eran algo que estudiaron...

E46: Mhm.

M37: Y ellos lo intentaban expresar con sus palabras, pero realmente no llegaban al punto en concreto.

Y explica cómo fue aún más complejo promover la reflexión interlingüística:

Fragmento 3

M32: yo intentaba propiciar esa conexión entre el español y el francés, por ejemplo, si no sabían decir una palabra como era menú en francés, pues digo, “se dice igual, pero que tú, ¿qué crees, tú, que cambia?”

E41: Mhm.

M33: (...) ellos tiraban más por el español como lengua materna...y la lengua extranjera, pues la utilizaban cuando yo ya decía: “tenéis que hacerlo así”.

Para la maestra, esto se explica por la falta de costumbre del alumnado; desde su punto de vista, la implementación de la SDGE es una actividad experimental tanto en ese contexto de aula como en su experiencia formativa:

Fragmento 4

M23: No ha sido para nada transmisivo, sino que ha sido más bien por descubrimiento ellos lo que iban aprendiendo. Entonces al principio les pareció un poco extraño...

Por tanto, la actividad mediadora es retardadora y complicada para la profesora novel:

Fragmento 5

M69: quizá lo que he notado yo más dificultad es en que captaran todos los pasos, en suscitar en ellos, esa necesidad de entender todo lo que digo y yo simplemente les decía tenéis que escribir, se lanzaban a la piscina, no pensaban pues en hacer esa reflexión. Y básicamente en suscitar en ellos la necesidad de pensar.

Es también relevante cómo la maestra valora que la reflexión sí surgía cuando el alumnado trabajaba de forma colaborativa en marcos de sentido:

Fragmento 6

M44: Yo creo que en la simple en la práctica, mientras ellos hacían la práctica, ellos pues empezaban ahí a reflexionar de cómo las cosas debían cuadrarse para tener sentido, para una persona ajena, que no estuviera dentro del contexto... ese menú que se iba a llevar a un, al comedor y que tenían que leerlo.

(...)

M64: Entonces yo creo que lo que más aprendieron es el género discursivo y también la importancia de preocuparse sobre el entendimiento de lo que escriben, que no pueden escribir por escribir. Todo tiene que tener sentido, tiene que ser comprensible, lógico, coherente.

La maestra comprueba la gran preocupación del alumnado por lograr su exactitud en la escritura, lo que podía limitar las posibilidades de experimentación y reflexión, pero trató de generar en ellos reflexión:

Fragmento 7

M47: Se preocuparon mucho sobre si está bien escrito o no (...) pero se preocupaban mucho: “¿esto está bien escrito?” Y yo: “léelo, ¿qué pone?, ¿lo entiendes?”, “Sí, no, esto no es así”; entre ellos se ayudaban. Yo creo que en la propia práctica.

Así, se detecta que la reflexión formal se vincula al uso, pero que el alumnado necesita seguridad en lo que respecta a la exactitud en escritura y, sin embargo, muestra mayor confianza en cuanto a aspectos de sentido. Esto es relevante porque es en esos marcos de sentido en los que surgen las oportunidades de experimentación con la escritura.

5. Conclusiones

Nos proponíamos mostrar la implementación de una SDGE para el desarrollo de la composición escrita y la enseñanza reflexiva de la gramática en un aula bilingüe francés-español en el nivel de 1º curso de Educación Primaria desarrollado por una maestra novel. Partimos de la constatación, mediante un diagnóstico inicial, de que el alumnado parte de un conocimiento reflexivo incipiente sobre la lengua y de un desempeño en evolución

hacia la convencionalidad. Esto permitió implementar la SDGE desde un primer conocimiento de las características del grupo y de su actividad de experimentación para la reflexión metalingüística e interlingüística.

No obstante, la implementación no ha estado exenta de dificultades: en primer lugar, es muy evidente en nuestros datos la falta de conexión entre las lenguas curriculares (en este caso, español y francés) y la necesidad de mediar muy conscientemente, desde propuestas adecuadas, para promover la reflexión, coincidiendo con estudios anteriores (Sánchez *et al.*, 2022). Se observa también falta de hábito reflexivo en el alumnado y falta de un metalenguaje eficaz (Casas *et al.*, 2017), sobre todo en cuanto a la reflexión interlingüística. Por tanto, se hace patente la dificultad que entraña para los futuros docentes intervenir para generar la reflexión en función de los conocimientos infantiles: falta una cultura que admita las aproximaciones que, en estas edades, surgen de la reflexión de índole semántica o discursiva frente a la morfológica (Casas, 2014; Casas *et al.*, 2020) y en relación con el control sobre el desempeño en escritura como aprendizaje conceptual (Ferreiro, 2006; Castedo, 2019). En este sentido, resulta interesante explorar los conocimientos previos del alumnado y normalizar sus producciones no convencionales y reflexiones más ligadas a un nivel epilingüístico que metalingüístico (Rodríguez-Gonzalo, 2012b).

Con todo, se han dado logros para el aprendizaje del alumnado. Su actividad reflexiva ha estado muy ligada a la acción concreta de escribir (Myhill *et al.*, 2020), en tanto que les ha preocupado la eficacia comunicativa de los textos que han elaborado. El alumnado se ha mostrado muy dependiente del apoyo docente en cuanto a las convenciones de uso del sistema de escritura en ambas lenguas, como se ha observado en otros estudios (Gutiérrez y Sánchez, 2020), entendemos que debido a esa falta de hábito de reflexión, pero ha encontrado vías para la reflexión en la actividad compartida de escritura propiciada por la SDGE.

Por todo ello, y coincidiendo con los resultados de Santolària *et al.* (2023) sobre la actividad de una maestra en activo, las implementaciones de este tipo de SDGE son prometedoras, pero también un reto para la intervención docente (Rodríguez Gonzalo, 2021; 2022a). Dada la necesidad de experimentación y construcción del conocimiento didáctico, este modelo propicia el análisis reflexivo sobre la práctica docente desde la formación inicial y con ello la mejora de la capacidad de acompañar a la construcción de los conocimientos en el aula, de forma que puede contribuir a promover otra forma de enseñar gramática integrada con los usos lingüísticos (Camps y Fontich, 2019; Mahillon y Tilleu, 2018).

Referencias bibliográficas

- Bialystok, Ellen, (1994) "Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency", *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 16, nº 2, pp. 157-168.
- Bronckart, Jean Paul, (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Camps, Anna, (1986) *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona, Barcanova Educació.
- Camps, Anna & Felipe Zayas (coords.), (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.
- Camps, Anna & Xavier Fontich, (2019) "Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: a case study", *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Nº 19, pp. 1-36. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Camps, Anna, & Xavier Fontich (eds.), (2020) *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Bruselas, Peter Lang.
- Casas, Mariona, (2014) "Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 10, pp. 65-83.
- Casas, Mariona, Comajoan, Llorenç & Alicia Santolària, (2020) "The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction", *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Nº 20, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- Casas, Mariona, Durán, Carmen & Xavier Fontich, (2017) "La construcció del coneixement gramatical en aprenentatges d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb", *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*. Nº 63, pp. 111-138. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10396>
- Casas, Mariona, Sánchez, Susana, Santolària, Alicia & Betlem Soler, (2022) "El pie de foto. 1º y 2º curso". *Sítes EGRAMINT*. Disponible en <https://goo.su/8XTo8> [Último acceso el 21 de julio de 2025].
- Casas, Mariona & Susana Sánchez, (2024) "Retos para el profesorado en formación ante la enseñanza de la gramática en primer ciclo de primaria desde el modelo EGRAMINT" in Rodríguez-Gonzalo, C. (ed.), *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Barcelona, Graó, pp. 157 - 181.
- Castedo, Mirta, (2019) "Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones" in Bazerman, Charles *et al.* (Eds.) *Knowing writing: writing research across borders*. Bogotá, The WAC Clearinghouse, pp. 47-68.
- Costa, Ana Luísa, Sebastião, Isabel & Anna Camps Mundó, (2018) "Una educación lingüística para formar ciudadanos críticos", *Didacticae*. Nº3, pp. 5-15.
- Dolz, Joachim & Bernard Schneuwly, (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Dolz, Joaquim, Abouzaid, Myriam & Véronique Marmy Cusin, (2018) "Grammaire, lexique et orthographe pour enseigner la production écrite" in Dolz, Joaquim & Roxane Gagnon (eds.) *Former à enseigner la production écrite*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 265-286.
- Ferreiro, Emilia, (2006) "La escritura antes de la letra", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Nº 3, pp. 1-52.
- Ferreiro, Emilia & Anna Teberosky, (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

- Fons, Montserrat & Rosa Gil, (2011) "La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primaria. Propòsits i reptes", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. N° 55, pp. 5-8. Disponible en <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/105143> [Último acceso el 21 de julio de 2025].
- Gallardo, Isabel Mª & Susana Sánchez, (2022) "Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita", *Enunciación*. Vol. 27, n° 1, pp. 97-115. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>
- Gil Juan, María Rosa & Montserrat Bigas Salvador, (2009) "L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. N° 48, pp. 67-77.
- Guasch, Oriol, (2010) "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars" in Guasch, Oriol (coord.), *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona, Graó, pp. 13-28.
- Guisasola, Jenaro, Ametller, Jaume & Kristina Zuza, (2020) "Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol. 18, n° 1, pp. 1801-1818. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/6621> [Último acceso el 21 de julio de 2025].
- Gutiérrez, Isabel & Susana Sánchez, (2020) "Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso", *Lenguaje y Textos*. N° 51, pp. 107-119. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12171>
- Lobato Fernández, Alba, (2022-07-04) *La reflexión interlingüística en las aulas de Primaria: Una propuesta didáctica en lengua francesa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en un marco bilingüe*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10498/27298> [Último acceso el 21 de julio de 2025].
- Lobato, Alba & Susana Sánchez, (2022) "L'alimentation: À la recherche du menu parfait. 1º y 2º curso de E. Primaria". *Sites EGRAMINT*. Disponible en <https://goo.su/KeUMJ4> [Último acceso el 21 de julio de 2025].
- Mahillon, Brigitte & France Tilleu, (2018) *100 idées pour enseigner la grammaire autrement*. Paris, Éditions Tom Pousse.
- Masats, Dolors, Llompарт, Julia, & Emilee Moore, (2024) "Interacción y plurilingüismo en el aula", *Textos de didáctica de lengua y de la literatura*. N° 104, pp. 40-45.
- Myhill, Debra, Watson, Annabel & Ruth Newman, (2020) "Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 13, n° 2, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Nadeau, Marie, Quevillon Lacasse, Claude, Giguère, Marie-Hélène, Arseneau, Rosianne & Carole Fisher, (2020) "Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices", *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Vol. 20, n° 3, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Ribas, Teresa, Fontich, Xavier, & Oriol Guasch (Eds.), (2014) *Grammar at school: Research on Metalinguistic activity in language education*. Bruselas, Peter Lang.
- Rodari, Gianni, (1998) *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona, Columna.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen, (2012a) "L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. N° 58, pp. 8-19.
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2012b) "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 59, pp. 87-118. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2021) "Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües", *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. N° 21, pp. 33-55. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2022a) "La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)", *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*. N° 27, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2022b) "Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N.º 97, pp. 41-46
- Sánchez, Susana, Santolària, Alicia & Mariona Casas, (2022) "Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües" in Rodríguez-Álvarez, Juan Manuel & Sandra Sánchez-García (coords.), *Didáctica de la Lengua y literatura y nuevas tecnologías*. Madrid, Dykinson, pp. 13-24.
- Santolària, Alicia & Paulina Ribera, (2017) *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Valencia, Edicions del Bullent.
- Santolària Òrrios, Alicia, Soler Pardo, Betlem & Mariona Casas Deseuras, (2023) "Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria", *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. N°23, pp. 15-36. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>
- Soliva, María, (2001) "Evolución de las capacidades cognitivas y metacognitivas sobre la lectura en niños y niñas de educación infantil (3/6 años)" in Camps, Anna (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, pp. 147-160.
- Tolchinsky, Liliana, Ribera, Paulina & Isabel García-Parejo, (2012) "Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura", *Cultura y Educación*. Vol. 24, n° 4, pp. 415-433. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>
- Zayas, Felipe, (2012) "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", *Revista Iberoamericana de Educación*. N°59, pp. 63-85. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie590457>