

Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria

Nom edo verb? Izenari eta aditzari buruzko hausnarketa gramatikala ikuspegi interlingüistikoko batetik Lehen Hezkuntzan

Nom o verb? Grammatical reflection on the noun and the verb from an interlinguistic perspective in Primary Education

Joan V. Sempere

Universitat de València, GIEL
joanvicent.sempere@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2515-3911>

Aina Reig

Universitat de València, GIEL
aina.reig@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-5202-6876>

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Universitat de València, GIEL
<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>
crodrig@uv.es

Recibido / Noiz jaso den: 15/09/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 26/10/2023

Resumen

En este artículo se presenta una investigación llevada a cabo, como un estudio de caso, con una secuencia didáctica de gramática titulada *Nom o verb?* (¿Nombre o verbo?), basada en el modelo Egramint. La secuencia pretende iniciar en la noción de verbo a un grupo de alumnos de 3.º de Educación Primaria y se articula mediante el contraste de los sintagmas nominales y las oraciones, con el fin de promover la reflexión metalingüística. Se presenta la secuencia didáctica y se ofrece una exploración preliminar de los resultados tras la implementación en el aula, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del verbo. Estos permiten realizar algunas consideraciones: atender a las formas lingüísticas desde la complejidad del uso contribuye a la mejora del uso lingüístico; el contraste interlingüístico incide en la conceptualización gramatical, y los alumnos recurren a la situación discursiva para fundamentar sus afirmaciones sobre nociones gramaticales y requieren metalenguaje para compartir sus reflexiones.

Palabras clave: secuencias didácticas de gramática; gramática escolar interlingüística; reflexión metalingüística; enseñanza del verbo; Educación Primaria.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 2.1. Perspectiva sociocultural. Interacción y conceptualización. Reflexión metalingüística. 2.2. Los títulos de las obras literarias desde la perspectiva de los géneros discursivos. 2.3. Sobre el verbo y la conceptualización de la categoría. 3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Instrumentos y datos. 3.3. *Nom o verb?* Una SDGE para reflexionar sobre el verbo. 4. EXPLORACIÓN PRELIMINAR DE RESULTADOS. 4.1. Perspectiva plurilingüe. 4.2. Sobre el título. 4.3. Sobre el verbo. 4.4. La necesidad del metalenguaje. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honetan, *Nom edo verb?* (Izena ala aditza?) izeneko gramatikako sekuentzia didaktiko bati buruz egindako ikerketa aurkezten da, kasu-azterketa moduan. Sekuentzia didaktiko hori Egramint ereduaren oinarritua dago, eta Lehen Hezkuntzako 3. mailako ikasle talde bati aditzaren nozioaren hastapenak ematea du helburu. Izen sintagmen eta perpausen alderaketaren bidez artikulatzen da, hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko. Artikuluan, sekuentzia didaktikoa aurkezten da, eta ikasgelean inplementatu ondoren lortutako emaitzen atariko analisi bat egiten da, aditzaren irakaskuntzarekin eta ikaskuntzarekin loturik. Horrek zenbait gogoeta egiteko aukera ematen du: hizkuntzaren formei erabileraren konplexutasunetik begiratzeak hizkuntzaren erabilera hobetzen laguntzen du; alderaketa interlinguistikoak gramatikaren konzeptualizazioan eragiten du; eta ikasleek egoera diskurtsibora jotzen dute nozio gramatikalei buruzko beren baieztapenak oinarritzeko, eta metahizkuntza behar dute beren hausnarketak partekatzeko.

Gako-hitzak: gramatikako sekuentzia didaktikoak; eskola-gramatika interlinguistikoa; gogoeta metalinguistikoa; aditzaren irakaskuntza; Lehen Hezkuntza.

Abstract. This article presents a case study in which a didactic grammar sequence entitled *Nom o verb?* (Noun or verb?) was used. The sequence is based on the Egramint model and aims to introduce the notion of verb to a group of 3rd grade of Primary Education students by means of the contrast of noun phrases and sentences in order to promote metalinguistic reflection. In this paper, we present the didactic sequence and we offer preliminary results related to the teaching and learning of the notion of verb after implementing the didactic sequence in the classroom. These findings allow for some remarks to be made: attending to linguistic forms based on the complexity of their usage contributes to the improvement of language use; interlinguistic contrast affects grammatical conceptualization; students resort to the discursive situation to support their statements about grammatical notions and demand metalanguage to share their reflections.

Keywords: didactic grammar sequences; interlinguistic school grammar; metalinguistic reflection; instruction of the verb; Primary Education.

1. Introducción

Entre las competencias clave definidas en el nuevo currículo, la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar central (RD157/2022 y autonómicos). Dicha competencia atañe tanto al dominio de la diversidad del uso lingüístico –oral, escrito y multimodal– como a la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, capacidad que requiere conocimientos gramaticales explícitos (Rodríguez-Gonzalo, 2021). En relación con esta competencia y atendiendo a la diversidad pluricultural del Estado español y a las exigencias de la actual internacionalización de las relaciones, tanto profesionales como personales, se introduce la competencia plurilingüe, que se manifiesta en el conocimiento y utilización de diferentes lenguas que no pueden ser atendidas solo en asignaturas aisladas en la enseñanza sin contacto entre sí (Ruiz-Bikandi, 2006). Se necesitan planteamientos contrastivos interlingüísticos que con-

duzcan a una mayor profundidad y abstracción en el desarrollo de conceptos gramaticales, como vía para facilitar una actitud reflexiva en el uso de dichas lenguas.

Esta necesidad de conocimiento gramatical explícito para la reflexión metalingüística requiere instrumentos didácticos que apoyen, tanto a los alumnos como al profesorado, en un proceso de enseñanza sistemático. Así, Rodríguez-Gonzalo (2021 y 2022) propone la creación de una gramática escolar interlingüística y con este objetivo se desarrolla el proyecto Egramint¹. En este marco, se ha diseñado un conjunto de dispositivos de intervención en aula en forma de secuencias didácticas de gramática. En ellas, se definen situaciones de aprendizaje con la finalidad de promover la actividad metalingüística mediante la observación y la producción de determinados géneros discursivos, y se intenta dar respuesta a interrogantes sobre el uso lingüístico (Abad Beltrán, 2023; Reig *et al.*, 2023a; Rodríguez-Gonzalo, 2021 y 2022). En las secuencias didácticas, se propone el contraste entre las diferentes lenguas curriculares para permitir la transferencia del conocimiento entre ellas en los planos pragmático, textual y sintáctico e incluso morfológico. Una de estas secuencias didácticas de gramática del modelo Egramint (SDGE) es el objeto del presente artículo. La hemos titulado *Nom o verb?* (¿Nombre o verbo?).

En el terreno de la investigación didáctica, *Nom o verb?* comparte con otras propuestas la exploración de la actividad metalingüística de los alumnos (Abad Beltrán, 2023; Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Fontich y Giralt, 2021; Reig *et al.*, 2023b; Reig *et al.*, 2023a), con el objetivo de obtener información relevante que oriente la enseñanza de la gramática (Rodríguez-Gonzalo, 2021 y 2022). Las SDGE son una herramienta de enseñanza gramatical al tiempo que instrumentos de investigación sobre el conocimiento de los alumnos y sobre cómo aprenden. En este caso, la SDGE *Nom o verb?* da lugar a la construcción de nociones básicas del sistema, del verbo fundamentalmente, pero también del nombre, el sintagma nominal, la oración o el sujeto, y las integra en sus posibilidades de uso. Al mismo tiempo, permite a los alumnos hacer explícitos sus conocimientos al respecto. Responde por tanto a la doble mirada de la gramática escolar que debe integrar los contenidos y las formas de trabajo en el aula (es decir, el qué y el cómo) (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

¹ *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint)* (PID2019-105298RB-I00), proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), cuya IP es la doctora Rodríguez-Gonzalo.

2. Marco teórico

2.1. Perspectiva sociocultural. Interacción y conceptualización. Reflexión metalingüística

En el presente trabajo, se asumen los postulados del socioculturalismo, al considerar la interacción social como un instrumento fundamental en el aprendizaje y el desarrollo humano (Milian, 2021). Desde esta perspectiva, conocer una lengua significa saber usarla y poder convertirla en objeto de observación, análisis y reflexión explícita. Entre estos dos polos se sitúa la actividad metalingüística (Camps, 2000; Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Fontich, 2022; Zayas, 2012).

El término *actividad metalingüística* engloba la diversidad de acciones que realizan los hablantes cuando observan la lengua o la analizan con la finalidad de adaptar su discurso a las diferentes situaciones, y tiene lugar bien de manera espontánea, durante el uso, bien de manera voluntaria y consciente, especialmente durante el proceso de escritura. En dicha actividad, los hablantes utilizan sus conocimientos sintácticos, textuales y discursivos. Estos conocimientos pueden ser conceptos espontáneos elaborados intuitivamente mediante el uso lingüístico o conceptos fruto de una acción reflexiva consciente, que se construyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y son cercanos a los conocimientos científicos (Camps, 2000). Los conocimientos científicos, por su parte, pueden ser verbalizados, ya sea en lenguaje común o mediante una formulación científica, y su construcción tiene lugar, habitualmente, en el ámbito escolar (Camps, 2021; Fontich y Camps, 2014).

La actividad metalingüística en el aula se puede promover mediante la interacción entre los alumnos y de estos con el docente. El intercambio verbal, mientras se realizan actividades de observación y manipulación del uso de la lengua, conduce a una reflexión metalingüística explícita (Fontich *et al.*, 2022). Este enfoque: (i) permite al alumnado el uso de los conceptos que ya posee, sean espontáneos o desarrollados en contexto escolar, es decir, partimos de su conocimiento previo; (ii) proporciona el ámbito para la interacción, entre iguales y con los adultos, en la zona de desarrollo próximo (ZDP) y, por ello; (iii) da ocasión a la profundización en los conceptos, de modo que estos sean más generales y abstractos, vía de construcción de los conceptos científicos (Fontich *et al.*, 2022; Milian, 2021). Estos conceptos científicos son accesibles a la consciencia y por ello permiten un control voluntario del aprendiz sobre ellos y su utilización en la reflexión metalingüística (Camps, 2010).

Por otra parte, la observación de los conocimientos de las personas plurilingües permite afirmar que estos son comunes en muchos aspectos a las diferentes lenguas que utilizan como a conocimientos que los hablantes aplican a

cada una de ellas para comunicarse (Cummins, 2005; Guasch, 2008). Por ello, el tratamiento interlingüístico puede beneficiar el desarrollo de la competencia metalingüística, ya que los factores que se ven favorecidos con el plurilingüismo son: (i) la amplitud de los conocimientos lingüísticos; (ii) la utilización, en el uso de nuevas lenguas, de conocimientos desarrollados con lenguas aprendidas con anterioridad; (iii) la conexión entre los conocimientos lingüísticos específicos y particulares de cada una de las lenguas que conocen los plurilingües, y (iv) la modificación de los conocimientos lingüísticos propios de los monolingües (Guasch, 2008). Así, atendiendo además las exigencias curriculares, en la enseñanza se hace necesaria una mirada contrastiva entre las lenguas para favorecer la transferencia de conocimientos entre ellas (Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022).

2.2. Los títulos de las obras literarias desde la perspectiva de los géneros discursivos

En coherencia con lo anteriormente expuesto, desde la perspectiva sociocultural, cuando hablamos del uso de la lengua lo hacemos con un planteamiento discursivo, en el cual resulta fundamental el concepto de género discursivo (Camps y Milian, 2017; Dolz y Gagnon, 2008; Dolz, Moro y Pollo, 2000; Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Zayas, 2012). Observar el uso se traduce en centrar la atención en un determinado género discursivo y en los elementos que hacen posible su anclaje en el contexto, su estructuración en el plano del texto y las relaciones sintactosemánticas en el nivel oracional. Zayas (2012) subraya la idoneidad de trabajar a partir de los géneros en la clase de lengua, ya que estos presentan determinadas estructuras fijas de composición, incluso de estilo verbal, que propician un tratamiento integrado de los contenidos gramaticales y de los discursivos. En otras palabras, permiten relacionar el uso con la reflexión metalingüística.

Los títulos de obras de literatura infantil son uno de los numerosos géneros discursivos presentes en el día a día del aula de Primaria. Se trata de un elemento paratextual en forma de enunciado que goza de una cierta autonomía y que, a la vez, depende del texto que introduce (Lluch, 1996; Lluch y Sanz-Tejeda, 2021; Muradova, 2018). Lluch (1996) establece una tipología de títulos de obras de literatura infantil y juvenil, en la que relaciona la construcción sintáctica con la elección temática del contenido del título. Así, los títulos que privilegian el tema de la narración suelen estar formados por un sintagma nominal o una oración vinculada al protagonista de la historia. Por ejemplo, *El viaje de Arlo* o *Yo juego, papá trabaja*². Otros títulos, en cambio, se refieren al nombre del protagonista

² Los ejemplos aportados son de la SDGE *Nom o verb?*.

de la historia y se limitan a enunciarlo (*Matilda*), o bien adoptan la forma de un sintagma nominal con estructuras diversas (*Perro apestoso; Los gatos que observan a los niños dormidos*). Otra categoría engloba los títulos formados por un sintagma nominal, en los que se indica el papel que adquiere el protagonista por designación (*El entrenador de serpientes*). Por último, como añade la autora, hay títulos relacionados con la práctica comunicativa de los niños o de sus padres y que están formados por enunciados que se dirigen a un *tú*, que puede ser el protagonista de la historia o pueden ser enunciados por el mismo protagonista (*La tele no funciona; No leeré este libro*).

Por otro lado, resulta de interés la visión diacrónica aportada por Muradova (2018). Esta autora señala que en la actualidad se privilegia una función publicitaria en los títulos de obras literarias, lo que ha provocado cambios en el plano enunciativo que afectan al plano sintáctico. En épocas anteriores, los títulos realizaban una función descriptiva y estaban formados por oraciones largas o por varias oraciones (*Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos; ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños*). En los últimos tiempos, se recurre a estructuras sintácticas más llamativas en su redacción. Muradova habla de títulos pronominales (*Yo y tú, tú y yo; Nosaltres cinc*), de títulos adverbiales (*Ahora o nunca; Ahir; Acá todavía*), de títulos verbales (*Cantar i fer paper; Àvia, recordes...*) y de títulos con estructura comunicativa. Entre estos últimos, distingue entre los que tienen estructura de oración declarativa (*Te regalo a mi hermano; El cargol es queixa; Quiero ser bruja*), exhortativa o imperativa (*¡Sé tortuga!; No ho expliquis a ningú!*), interrogativa (*Creus en els fantasmes?; ¿Puedo borrarme de vampiro?*) o los que son una oración subordinada o la respuesta a una pregunta tácita (*Cuando Hitler robó el conejo rosa; Cazar un bosque, pescar un mar; Al final, muere el primero*).

2.3. Sobre el verbo y la conceptualización de la categoría

Centrándonos en los aspectos estrictamente lingüísticos, el aprendizaje de la gramática requiere la elaboración de conceptos sobre la lengua y su funcionamiento (Camps, 2017). El proceso de conceptualización es un camino complejo en el que se deben considerar los contenidos gramaticales, la capacidad de reflexión y conceptualización del alumnado y la metodología. Respecto de los contenidos, Camps propone que estos deben integrar aspectos formales, semánticos y pragmáticos. Esta consideración remite directamente a plantear los contenidos gramaticales en relación con la lengua en uso. De este modo, se proporciona una diversidad de modelos que incide en que la conceptualización se desarrolle de manera adecuada. La autora advierte que la sobreabundancia de ejemplos proto-

típicos de las categorías gramaticales, desvinculados del uso, especialmente en el inicio de la enseñanza de la gramática, puede fosilizar determinadas concepciones infantiles sin permitir avances en la construcción de las nociones.

En relación con lo expuesto, las gramáticas de tipo descriptivo sirven de fundamento a los planteamientos de enseñanza basados en la diversidad del uso, puesto que trascienden la mirada normativa. Describen tanto los valores prototípicos de las categorías como los usos periféricos (Casas-Deseures, 2014). Ejemplos de estas gramáticas en el contexto del presente artículo son la *Gramàtica normativa valenciana* (AVL), la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (en adelante, GELC) (IEC) y la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (RAE-ASALE).

La GELC define el concepto de verbo desde un punto de vista formal, como una «clase de palabras que puede manifestar variaciones morfológicas relacionadas con el tiempo, el aspecto y el modo verbal, de una parte, y la persona y el número de otra, lo que permite concordar con el sujeto oracional» (*La flexió verbal*. IEC, 2019)³. La flexión de persona y de número permite observar la concordancia y contrastarla con la que se establece en el sintagma nominal con el número y el género. Además, el verbo «expresa la acción, el proceso o el estado que se predica del sujeto», aunque se advierte que los verbos copulativos no tienen esa función predicativa (*La predicació verbal*. IEC, 2019).

Desde el punto de vista metodológico, Durán y Rodríguez-Gonzalo (2020) consideran que el verbo es clave en el aprendizaje gramatical y que se debe atender a su enseñanza desde su identificación y su caracterización, pero también desde su relación con otras categorías, criterio que comparten con otros autores (Casas-Deseures *et al.*, 2017). Durán y Rodríguez-Gonzalo advierten sobre la dificultad de la construcción de las categorías gramaticales y apuntan que no es posible la construcción de este concepto sin la mediación del docente. La dificultad que señalamos reside en la necesidad de un alto grado de abstracción que no se alcanza de manera espontánea. La conceptualización del verbo requiere un tratamiento progresivo para el que se necesita investigación didáctica (Camps y Milian, 2017). Las autoras indican que existen algunas propuestas que pueden orientar el proceso de aprendizaje del verbo y señalan un posible camino en su enseñanza. Para ello, ofrecen la siguiente esquematización de dicho proceso: «uso – designación – observación – identificación de la primera definición – problematización – nueva definición – integración en un sistema» (Camps y Milian, 2017, p. 235).

³ La traducción es nuestra.

3. Método de la investigación

Esta investigación es un estudio de caso de una intervención realizada en una clase de 3.º de Primaria. La intervención consistió en la implementación, en un contexto natural de aula, de una secuencia didáctica de enseñanza de la gramática (*Nom o verb?*) diseñada de acuerdo con las líneas del proyecto Egramint.

En las SDGE, se selecciona un concepto gramatical como objeto de enseñanza y se define un proceso esquematizado en tres fases: (i) presentación del contenido gramatical observando su uso en determinados géneros discursivos; (ii) indagación sobre la problemática gramatical objeto de la secuencia, activando la reflexión mediante la manipulación, análisis, etc., y contrastando las diferentes lenguas curriculares y otras presentes en el medio del alumnado, y (iii) sistematización del conocimiento desarrollado mediante su verbalización (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

La SDGE *Nom o verb?* responde a este modelo y se orienta al contraste de los conceptos de nombre y verbo utilizando para ello la lengua en uso (los títulos de libros, de series de televisión, de películas, pero también el eslogan, el cartel anunciador o el cómic, todos ellos escritos en diversas lenguas). La finalidad de este contraste conceptual es avanzar en la construcción de la noción de verbo desde la observación de los niveles discursivo, sintacticosemántico y morfológico (Ribas, 2010; Zayas, 2017), es decir, se aborda desde la complejidad, desde la globalidad (Gourdet, 2010).

Esta SDGE forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el proyecto Egramint, y con ella se pretende observar el proceso de conceptualización del verbo en escolares de 3.º de E. Primaria y el mapa de variables que utilizan los alumnos en su mirada a esta categoría: selección argumental, flexión morfológica, relación entre el uso verbal y el contexto de uso. Por lo que respecta a este artículo, los objetivos son presentar la SDGE y ofrecer una exploración preliminar de los datos de las interacciones de aula.

3.1. Contexto y participantes

La SDGE se implementó en el tercer trimestre del curso escolar 2022-2023 en un centro público de Educación Infantil y Primaria de una ciudad mediana de la provincia de Castellón. Se trabajó en una única aula con un grupo de 3.º de E. Primaria (8-9 años) y con su maestra tutora, encargada principal del desarrollo de la secuencia. La acompañó en todas las sesiones el investigador de Egramint autor de la tesis en la que se encuadra el estudio de este artículo, por lo que se puede hablar de observación participante.

El grupo, formado por 23 alumnos, tenía una composición claramente plurilingüe. Todos hablaban las dos lenguas oficiales del territorio: el castellano y el catalán en su variante valenciana. A estas lenguas se une, en la escuela, el inglés, tercera lengua curricular del sistema educativo valenciano, impartida desde la Educación Infantil (3-6 años). Al paisaje lingüístico de la clase se han de añadir el rumano, el árabe y el tamazight, hablados por algunos niños del grupo.

3.2. Instrumentos y datos

Para la investigación se han recogido datos del proceso y del producto de distinta naturaleza a lo largo del desarrollo de la SDGE (grabaciones sonoras del trabajo en gran grupo y de los pequeños grupos de todas las sesiones, dosieres de trabajo, borradores y textos finales, etc.), además de cuestionarios y entrevistas a la maestra y al alumnado. No obstante, en este artículo se presentarán únicamente datos de las grabaciones, puesto que se va a referir a un primer análisis de las interacciones de aula.

3.3. *Nom o verb?* Una SDGE para reflexionar sobre el verbo

Esta secuencia didáctica de gramática interlingüística está diseñada para implementarse en el área de Valenciano: Lengua y Literatura⁴ durante siete sesiones de trabajo. La SDGE se concreta en una situación de aprendizaje contextualizada en la temática de las actividades de tiempo libre. Como contenido gramatical aborda una primera aproximación consciente al concepto de verbo y la tarea final consiste en la redacción de los títulos de dos textos dados de acuerdo con unas características lingüísticas concretas.

Los objetivos de enseñanza tienen en cuenta tanto el plano comunicativo como el gramatical (Abad, 2022; Fontich y Giralt, 2021), y son:

- Reflexionar sobre el verbo en el contexto de enunciados breves de géneros diversos.
- Avanzar en el uso consciente de la lengua. Utilizar el sintagma nominal y la oración en la redacción de dos títulos.

⁴ La SDGE está diseñada para implementarse en centros de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana. Valenciano es la denominación del catalán en nuestro ordenamiento jurídico.

Para ello será necesario actualizar y desplegar un conocimiento gramatical explícito que se concreta en:

- Identificación del nombre como palabra que designa las entidades y puede admitir modificadores.
- Concordancia del nombre con el artículo y el adjetivo (catalán y castellano, en contraste con el inglés).
- Identificación del verbo.
- Flexión morfológica del verbo: número y persona.
- Concordancia del verbo con el sujeto oracional en persona y número (catalán, castellano e inglés).
- Reconocimiento del verbo como organizador de la oración.
- Identificación del sujeto como parte de la oración que concuerda con el verbo.
- Variedad de lenguas y variedad dialectal.
- Escritura de títulos.

El eje de reflexión sintáctico-semántica de la secuencia lo constituye el contraste entre unos títulos formados por un sintagma nominal y otros que están redactados mediante una oración. De acuerdo con las consideraciones anteriores, para observar y manipular la lengua desde una perspectiva interlingüística, en *Nom o verb?* se proponen títulos de libros (*Cuando brillan las estrellas*), de series de TV (*Arthur*) y de películas (*The Grinch*), además de eslóganes publicitarios («Jo viatge en bus!»), frases en carteles anunciadores («Festival Sopes del mon mundial») y enunciados extraídos de cómics («El vent crida!»)⁵. En ellos aparecen cuestiones relacionadas con el tiempo libre, la sostenibilidad, la convivencia intercultural, la protección animal, etc. En todo momento, en la SDGE se persigue el contraste entre las categorías gramaticales de nombre y verbo. Para facilitarlo, se recurre a parejas de enunciados que contienen una palabra homófona que según el uso pertenece a una categoría distinta, nombre o verbo (*La crida salvatge*⁶ y «El vent crida!»; «El juego como derecho» y «Yo a eso no juego»).

Son textos cortos que se limitan a una frase que puede ser un sintagma nominal o una oración. La brevedad y la diversidad formal de los títulos permite sortear el abuso de ejemplos paradigmáticos de las estructuras sintácticas a los que alude Camps (2017) (véase §2.3). A su vez, permite la observación e indagación sobre los usos en relación con el texto que introducen, las clases de palabras y las estructuras sintácticas, ya que presentan ejemplos que se acercan a lo prototípico y otros que se alejan de las formas canónicas (véase §2.2).

⁵ Traducción: «¡Yo viajo en bus!», «Festival Sopes del mundo mundial», «¡El viento grita!».

⁶ *La llamada de la selva*.

Por otra parte, el título mantiene características funcionales y estructurales semejantes en las lenguas de culturas próximas y este hecho permite adoptar una mirada contrastiva interlingüística y observar las diferencias que residan en los aspectos morfológicos y sintácticos. De acuerdo con Ruiz-Bikandi (2006), el uso de los géneros en clase de lengua parece ser un recurso efectivo si se pretende capacitar a los alumnos en la identificación y reflexión sobre problemas lingüísticos, así como para integrar forma, significado y función de la lengua (Ruiz-Bikandi, 2006). La autora propone el contraste interlingüístico para conseguir un «mejor dominio lingüístico, una distinción más profunda de los códigos y una reflexión abstracta más compleja y profunda» (p. 51) que cuando se trabaja desde lenguas aisladas. Dicho planteamiento contrastivo potencia también una actitud «reflexiva e indagatoria, que conduzca a los aprendices a revisar de manera consciente su propio conocimiento lingüístico» (Ruiz-Bikandi, 2006, p. 51).

El enfoque contrastivo e interlingüístico de la SDGE *Nom o verb?*, alineado con el planteamiento de Egramint, encuentra en aulas lingüísticamente diversas como la nuestra un contexto especialmente favorable. Por este motivo, en las tareas de la secuencia se incluye, además del contraste entre las tres lenguas del currículo (catalán, castellano e inglés), la presencia de otras lenguas no curriculares. Por un lado, el árabe y el rumano, para realizar determinadas observaciones, puesto que son las lenguas primeras de algunos alumnos de la clase. Por otro, el francés y el italiano, para contrastar aspectos discursivos, morfosintácticos y semánticos.

La práctica totalidad de las actividades se realizan en parejas para promover la interacción y tras cada bloque de actividades se realiza una puesta en común que permite el intercambio con la maestra.

El cuadro 1 presenta las fases de la secuencia: observación, indagación y sistematización. A ellas se añade una introducción, en la que se presenta la temática, el género sobre el que trabajará (el título) y la tarea que se va a desarrollar.

Cuadro 1. Fases de la secuencia didáctica

Introducción	Fase 1. Observación	Fase 2. Indagación	Fase 3. Sistematización
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema de la secuencia. • Actualización del conocimiento previo sobre los títulos. • Presentación de objetivos y de la tarea de la secuencia. 	Identificación del nombre y el verbo.	I. El sintagma nominal, elementos y concordancia. II. Flexión morfológica nominal y verbal. III. La relación de concordancia entre el verbo y el sujeto. IV. Escritura de títulos que respondan a estructuras sintácticas requeridas	Reflexión metalingüística explícita final.

Cuadro 2. Distribución del contenido y las actividades en las fases

Fases	Sesión	Contenido	Tipo de actividad
Introducción	1	Propuesta de la temática: actividades en tiempo de ocio.	Interacción oral en gran grupo y con la maestra.
		Identificación del título.	
Fase I. Observación	2	Concepto de palabra.	Clasificación de enunciados (títulos). Escritura de conclusiones. Puesta en común.
		Discriminación entre nombres y verbos en los títulos.	Identificación de categorías gramaticales. Puesta en común.
			Escritura de conclusiones.
Fase II. Indagación	3	Concordancia del nombre, el artículo y en adjetivo.	Relación nombre artículo y adjetivo atendiendo a la concordancia. Contraste catalán, castellano, inglés y otras lenguas.
		Valor semántico del adjetivo como complemento del nombre.	Substituir adjetivos y observar los cambios de significado que originan en los títulos. Escritura de conclusiones.
	4	Orden sintáctico en el sintagma nominal. Posición del artículo y del adjetivo.	Comparación del orden sintáctico en contraste con la lengua rumana.
		El adjetivo como complemento del nombre. Expresión de un contenido semántico mediante diferentes opciones sintácticas.	Comparación de estructuras sintácticas. Conclusiones.
		El nombre núcleo del sintagma nominal. El verbo organiza una oración.	Comparación de palabras de diferentes categorías gramaticales con la misma forma. Clasificación de sintagmas. Conclusiones: completar un texto de contenido metalingüístico.
	5	La flexión nominal: número. La flexión verbal: número y persona.	Completar un diálogo con la forma correcta, aplicando la flexión verbal.
Concordancia verbo – sujeto.		Relacionar el verbo con un sujeto atendiendo a la concordancia. Conclusiones: completar un texto de contenido metalingüístico.	
6	Sintagma nominal y oración.	Escribir dos títulos atendiendo a la estructura sintáctica solicitada.	
Fase III. Sistematización.	7	Reflexión metalingüística explícita sobre los contenidos de la secuencia.	Completar un texto de contenido metalingüístico.

- Fase 1: observación de las diferencias entre nombre y verbo en los usos lingüísticos.
- Fase 2: indagación mediante la manipulación de las formas lingüísticas: elementos y concordancia en el sintagma nominal; flexión morfológica del nombre y el verbo; relación de concordancia entre el verbo y el sujeto; escritura de títulos atendiendo a la estructura de sintagma nominal o de oración, siempre en relación con los usos en los géneros discursivos seleccionados.
- Fase 3: reflexión final que permite la sistematización consciente de los conocimientos adquiridos con la SD, utilizando la escritura de un texto de contenido metalingüístico.

En el desarrollo de la secuencia, se utilizan actividades basadas en operaciones como reconocer, comparar y contrastar elementos semejantes, o bien añadir o suprimir elementos, clasificarlos, cambiarlos de orden y componer textos, todas ellas inspiradas en Camps (2017). En el cuadro 2, se presenta la distribución de las sesiones en relación con las fases de la secuencia y el tipo de actividad que se desarrolla en cada una. A continuación, se extiende la descripción de cada sesión.

3.3.1. *Introducción a la secuencia: Empezamos*

Con *Comencem (Empezamos)*, se introduce la secuencia mediante un acercamiento temático a la tarea y, al mismo tiempo, con una exploración y actualización del conocimiento previo disponible para que el trabajo se pueda realizar de una manera consciente y situada. Se inicia con una conversación en gran grupo con el fin de conectar con la vida cotidiana del alumnado (Coll y Martín, 2022), sobre las actividades que practican en su tiempo libre, especialmente la lectura, la televisión y el cine, haciendo referencia a la diversidad lingüística en que se pueden realizar estas actividades. La lista de títulos de libros, series y películas permite identificar el elemento discursivo sobre el que se trabajará. Además, en esta introducción se presentan los objetivos, los contenidos, el plan de trabajo de la secuencia y la tarea final, que consiste en la escritura de los títulos de dos cuentos.

3.3.2. *Fase 1: Observamos*

El punto de partida de la exploración gramatical se lleva a cabo en la fase de observación. En ella se utilizan los títulos de un mismo libro en catalán y en árabe para incidir en el concepto de palabra y de nombre. El título está formado por una única palabra, un nombre propio (ماتيلدا / *Matilda*). Se asume que desvincular la reflexión metalingüística de una lengua concreta facilita una mayor profundidad en la abstracción y ayuda a generalizar el concepto de palabra

(Ruiz-Bikandi, 2006). Esta observación se extiende a otras dos actividades en las que se clasifican los títulos según presenten una, dos, tres o más palabras en lenguas diversas.

A continuación, se observan pares de palabras homófonas y homógrafas, en las tres lenguas curriculares, con rasgos semánticos compartidos: *La sopa de pedres* y «Sopa amb nosaltres!»⁷; «Yo a eso no juego» y «El juego como derecho»; «I love animals» y «Love in the animal kingdom». Cada par está constituido por un verbo y un nombre. Con ello, se dirige la atención a las dos categorías gramaticales y se intenta que los alumnos expliciten su conocimiento previo sobre ellas, sea intuitivo o desarrollado con el aprendizaje escolar. La fase de observación concluye con un texto con vacíos que permite resumir las observaciones realizadas (figura 1). Estos recuadros constituyen pequeños ejercicios de recapitulación en los que se sistematizan los conocimientos gramaticales desarrollados. Es importante aclarar que, tal y como se indicará en §4.4, se trata de unos ejercicios que preparan para la fase final de la secuencia, la tercera, en la que tiene lugar la sistematización final.

Activitat 5. Completeu:

Encara que les paraules s'escriuen igual i es pronuncien de la mateixa manera, algunes vegades són un _____ i altres un _____. Com ho heu sabut?

Hem observat el mateix en tres llengües: _____, _____ i _____.

Figura 1. Conclusiones de la observación⁸.

3.1.3. Fase 2: Indagamos

Al inicio de la segunda fase, se investiga sobre el sintagma nominal (sesiones 3.^a y 4.^a). Se necesita que el alumnado actualice dicho concepto, ya que se pretende contrastarlo con el verbo y su relación con el sujeto. La edad del alumnado y los problemas que se suelen originar en la transposición didáctica de los

⁷ «La sopa de piedras» y «Cena con nosotros!». *Sopa* significa *sopa* y *cena*.

⁸ Traducción: «Actividad 5. Completad: Aunque las palabras se escriban igual y se pronuncien de la misma manera, algunas veces son un _____ y otras un _____. ¿Cómo lo sabéis? _____ Hemos observado lo mismo en tres lenguas: _____, _____ y _____».

contenidos gramaticales, en cuanto al desfase que existe entre lo enseñado y lo aprendido por los alumnos (Durán, 2009), aconseja que se revise el conocimiento sobre el sintagma nominal. Se indaga mediante la introducción de modificadores del nombre en el sintagma –especificadores y complementos– y observando los cambios de significado que origina esta operación, con el propósito de reflexionar sobre la concordancia y sobre la función de los elementos de un sintagma nominal prototípico (especificador seguido de nombre y complemento) que se concretan en este caso en artículo seguido de nombre y adjetivo. La progresión de las actividades es la siguiente:

- Relación entre nombre y artículo. Concordancia de género y número. Contraste con el inglés (*el núvol – la nube – the cloud*).
- Reconocimiento de los constituyentes del sintagma nominal (*El petit príncep – Il Piccolo Principe – Le Petit Prince – The Little Prince*) y sustitución de los adjetivos explorando los cambios de significado en el título, en las cuatro lenguas (*valiente, gran, happy, felice, grand, felix*) y observando la posición que pueden ocupar respecto del nombre.
- Conclusiones de las actividades anteriores y aplicación a un nuevo contexto: modificación del sustantivo *casa* para dar título a una película de terror, a un cuento de hadas o a una serie de humor (p. ej. «La casa abandonada»; «La casa encantada»; «La casa loca»)⁹.
- Exploración sobre el artículo y el adjetivo y su posición en el sintagma nominal, contraste del catalán con el rumano, ya que en esta lengua el artículo se *cuelga* del adjetivo cuando este antecede al nombre (*princep – print; el princep – printul; petit – mic; El petit princep – Micul Prinț*) (figura 2).
- Comparación de estructuras sintácticas diferentes que expresan un mismo contenido semántico (*El principito – El pequeño príncipe*).
- Conclusiones.

Tras la indagación sobre el sintagma nominal, se reanuda el contraste entre el verbo y el nombre (5.ª sesión). Se explora la flexión morfológica que permite contrastar la concordancia en el sintagma nominal (nombre y modificadores) y en la oración (verbo y sujeto). En catalán, coinciden los morfemas de formación del plural en el nombre (-s) con la marca flexiva de segunda persona del singular en los verbos (-s). Así, la forma *viatges* puede referirse al plural de *viatge* (*Els viatges de Gulliver*) o a la segunda persona del presente de indicativo del verbo *viatjar* («Tu viatges en bus») (figura 3). Con este recurso, se introduce la flexión verbal y se exploran los cambios que se originan con el cambio de persona y de número y su concordancia con el sujeto oracional.

⁹ Ejemplos propuestos por los alumnos durante la implementación de la SDGE.

Activitat 11. El joc del traductor. Hem d'endevinar què passa amb l'article en romanés. Ho sabrem? Algun company o alguna companya vos podrà ajudar? Farem l'activitat junts amb tota la classe.



Valencià	Romanés
príncep	
el príncep	
	mic
El petit príncep	



En romanés, l'article de vegades s'uneix al _____ i de vegades a l' _____.

Figura 2. Contraste sobre la posició del article i el seu paper en el sintagma nominal¹⁰.

El concepte de subjecte oracional és nou per al alumnat i es introdueix a través dels canvis de morfema que permeten la concordança sobre la que s'indaga. Con ell esperem evitar la fosilització del concepte de subjecte com a agent i col·laborar en la construcció de la noció de verb en relació amb les categories amb les que es relaciona (Camps, 2017). El bloc d'activitats dedicat a indagar en aquesta qüestió es conclou amb textos metalingüístics que han de completar els alumnes en parelles.

La segona fase es completa amb una proposta d'escriptura, tasca final (6.ª sessió), que permet seguir treballant de nou sobre els continguts plantejats. Consisteix en posar títol a dos contes curts, de acord amb algunes condicions donades. En el primer se li demana que estigui constituït per un sintagma nominal, mentre que en el segon se li demana que el títol estigui format per una oració completa. Ambdues activitats tenen com a recurs d'ajuda una taula de revisió que s'utilitza al llarg de tot el procés de producció del text (planificació, redacció, revisió i correcció).

¹⁰ Traducció: «Activitat 11. El joc del traductor. Tenem que adivinar què passa amb l'article en llengua rumana. ¿Lo adivinarem? ¿Algún company o alguna companya os pot ajudar? Farem l'activitat junts amb tota la classe.
En llengua rumana, l'article a vegades s'uneix al _____ i altres al _____».

Activitat 15. Haviem escrit un sintagma nominal: *La crida salvatge*. També una oració: *El vent crida*. Ara farem canvis i investigarem què passa.

Transformem *crida* en *crides* i veiem què hem de canviar en cada casella.

Article	Nom	Adjectiu
La	crida	salvatge
	crides	

Per a escriure l'oració en la taula següent, vos pot ajudar llegir el títol d'aquest joc i pensar un poc...



Oració
El vent crida
_____ crides

Figura 3. Indagación en contraste entre la flexión nominal y la flexión verbal¹¹.

3.1.4. Fase 3: Reflexionamos

A lo largo de la SDGE se realizan actividades de recapitulación tras la observación e indagación de determinados conceptos, que van conduciendo a la reflexión final. Esta tiene lugar en la fase de sistematización (7.ª sesión), y en ella

¹¹ Traducción: «Actividad 15. Transformad lo que habéis escrito. Hemos hecho cambios en el nombre y en el verbo. A ver si sabemos transformar el sintagma nominal y la oración entera. Transformemos *grita* en *gritas* y veamos qué tenemos que cambiar en cada casilla». Recuadro: «Artículo / Nombre / Adjetivo / *La llamada de la selva* / *Gritas*». «Para escribir la oración en la tabla siguiente, os puede ayudar leer el título de este juego y pensar un poco...». Título del juego: «Tú me cuentas, yo te cuento». Recuadro: «Oración / El viento grita. / ____ gritas».

deberán completar un texto de contenido metalingüístico que presenta vacíos (figura 4). Este texto es fundamental, ya que permite consolidar los aprendizajes realizados al hacerlos explícitos.

Posem dos exemples de sintagma nominal que facen de títol de dos contes (poden ser coneguts o inventats):

1. (en masculí i singular) _____

2. (en femení i plural) _____

El verb forma sempre una _____.

En l'oració, el _____ concorda amb el _____.

Poseu 2 exemples d'oracions que siguen títols, cartells de publicitat o altres textos (podeu buscar en les activitats anteriors).

Figura 4. Fragmento del texto de reflexión final¹².

4. Exploración preliminar de resultados

En esta sección presentaremos resultados preliminares relacionados con cuatro aspectos importantes de la secuencia: la perspectiva plurilingüe, el título como eje discursivo de la secuencia y como objeto de la tarea final, algunas observaciones del alumnado en torno al verbo, y consideraciones sobre la utilización del metalenguaje.

¹² Traducción: «Pongamos dos ejemplos de sintagma nominal que sean título de dos cuentos (pueden ser conocidos o inventados):

1. (en masculino y singular) _____

2. (en femenino y plural) _____

El verbo forma siempre una _____.

En la oración, el _____ concuerda con el _____.

Poned dos ejemplos de oraciones que sean títulos, carteles de publicidad u otros textos (podéis buscar en las actividades anteriores)».

4.1. Perspectiva plurilingüe

Desde este punto de vista, observamos cómo determinados conceptos que parecen estar asumidos, porque han sido trabajados en el aula, no se transfieren o aplican con facilidad a nuevas situaciones o bien generan dudas cuando se reflexiona sobre ellos en otra lengua, lo que indica que existe una distancia manifiesta entre lo enseñado y lo aprendido (Durán, 2009). Ruiz-Bikandi (2006) habla de la mayor amplitud y profundidad de los conceptos que se consigue con el contraste interlingüístico. A continuación, se mostrará un ejemplo.

En la clase en la que se implementó la secuencia, ya se habían trabajado los conceptos de palabra y de artículo. La siguiente interacción, entre el investigador y una alumna, Noelia¹³, tiene lugar mientras se estaba realizando una actividad de clasificación de los títulos siguiendo el criterio del número de palabras que estos contienen (fase I —de observación—, actividad número 2). Pese a que Noelia no tiene problemas a la hora de reconocer el artículo como palabra en los títulos en catalán y en castellano, ante un título en inglés (*The Grinch*), la alumna duda:

Noelia: No sabemos si *the* es una palabra.

Investigador: (señalando un artículo en otro título, *El viaje de Arlo*) ¿Has visto esto? ¿Cuántas palabras hay?

Noelia: Cuatro.

Investigador: ¿Entonces?

Noelia: Ya lo sé, es un artículo.

Investigador: ¿Cómo sabes que es un artículo?

Noelia: ¡Porque presenta al nombre! (enfaticando) ¡*The Grinch!*

En este caso, Noelia ha conseguido hacer abstracción del concepto de artículo al compararlo con otras lenguas. En principio no identificaba *the* como artículo, probablemente porque manejaba un concepto poco elaborado de la noción. El contraste que propone el investigador le hace tomar conciencia de ello, lo que le permite aplicar el concepto a la nueva situación al explicitarlo. Resulta interesante observar cómo Noelia recurre a su experiencia y a la observación del contexto pragmático para teorizar («presenta al nombre»), ya que enfatiza *The Grinch*, imitando una presentadora de espectáculos tanto en la elocución como en la actitud corporal.

El episodio siguiente contiene otra muestra de actividad metalingüística motivada por el contraste interlingüístico. En dicho episodio, esta se produce en la actividad 11 (figura 2), cuando se intenta asimilar el esquema del sintagma

¹³ Los nombres de los alumnos se han anonimizado con el fin de preservar su identidad.

nominal catalán al rumano. Concretamente, mientras reflexionan sobre el título *Micul Prinț* (*El principito*). Se realiza una actividad con el traductor automático y se requiere la ayuda de Ana, una alumna de origen rumano. Antes de empezar a utilizar el traductor, Ana dice que pone *El petit principe* (literalmente, *El pequeño príncipe*). Su intervención inicia una actividad de traducción con el traductor automático, guiada por la maestra: *príncipe* como *prinț* y *el príncipe* como *printul*. A continuación, se discute en gran grupo:

Laura: A lo mejor, en rumano el artículo no va delante.

Marc: *Micu* es pequeño y la *l* del final de *micul* el artículo.

Ana (rumana): No, *mic* es *pequeño*. (Ana tiene dificultades para traducir).

Ester: *El príncipe será ul print...*

Laura: ¡El artículo va detrás y no delante!

Mara: Entonces, en castellano o en valenciano sería *príncipe el* (ríe).

Como se puede observar, el fragmento muestra la abstracción que están realizando los alumnos y la explicitación de la noción de artículo y su posición ante el nombre. Con la tarea, se consigue que los alumnos lleguen a utilizar el metalenguaje que se pretendía sin excesiva dificultad. Ante un ejercicio como este, la actividad metalingüística del alumnado se produce con relativa facilidad. A su vez, se hace explícita su reflexión metalingüística, lo que, por otra parte, incide en la integración del alumnado de otras culturas.

4.2. Sobre el título

La práctica totalidad del alumnado, al finalizar la secuencia, distingue entre un sintagma nominal y una oración. Lo justifican aludiendo al papel de núcleo de nombre o verbo. Resuelven con facilidad el problema retórico que se les plantea, que consiste en escribir títulos que, además de ajustarse a la estructura sintáctica requerida, presentan las características funcionales y formales de dicho género. Algunos alumnos consideran muy largos títulos como «El gusano se hace un lío tremendo» o «Los animales se comen a los otros animales», en referencia a la necesidad de ajustar los estilos verbales y de composición a las características prototípicas de los títulos (Zayas, 2012).

En el caso del sintagma nominal utilizado como título, toda la clase lo resuelve correctamente. Cuando se les pide una oración como título, algunos alumnos proponen un sintagma nominal con una oración de relativo como complemento del nombre (por ejemplo, «Los animales que se comen»). El resto resuelve la actividad proponiendo una oración simple como título («Los gusanos comían cacahuetes», «Los animales comen animales», entre otros).

4.3. Sobre el verbo

El análisis de los datos de aula muestra que, desde el principio de la secuencia, los alumnos conocían una definición prototípica de la categoría de verbo: «palabra que indica la acción que alguien realiza o lo que le sucede a alguien». Esta definición se repite en las intervenciones de la maestra durante la implementación de la secuencia, e incluso alguno de los alumnos la utiliza. Por ello, en algún momento se problematizó esta definición en una de las puestas en común teniendo en cuenta dos aspectos: (i) la ausencia de sujeto, haciéndoles reflexionar sobre un verbo avalente (valencia 0) como *llover* (Zayas, 2017), o (ii) la reflexión sobre la ausencia de acción en el verbo copulativo *ser*.

La primera cuestión (verbo avalente, valencia 0) provocó un debate interesante, ya que algún alumno negaba que un enunciado como «*Plou*» (Llueve) fuese una oración:

(1) «¡Llueve!» no es una oración porque tendría que decir dónde llueve.

En este caso, el alumno parece estar buscando los argumentos del verbo *llover*. Al no encontrarlos, recurre a un adjunto para completar una oración que le sorprende por su brevedad o por la soledad del verbo. Cuando, mediante el diálogo, seguimos problematizando su respuesta y proponemos la oración «Menge!» (en castellano, *como*, primera persona del presente de indicativo del verbo *comer*), los alumnos reflexionan:

(2) Sí que es una oración porque podría ser que alguien llegara y preguntara: «*Què fas?*», y yo respondería: «*Menge!*»¹⁴.

En las intervenciones anteriores, resulta interesante observar que la problematización promueve una reflexión sobre aspectos diversos del verbo. Por una parte, las intervenciones denotan una actividad metalingüística que explicita los conocimientos de los alumnos sobre la naturaleza de la categoría en cuanto a la selección argumental. Por otra, son capaces de reconocer o imaginar un uso situado en una conversación para dar cuenta de la brevedad del enunciado. Este mismo hecho se puede constatar en el resto de actividades, en las que los alumnos aprenden a mirar la lengua como objeto. Apoyándose en el uso de la lengua, reflexionan sobre cuestiones relacionadas con el contexto de enunciación como la mencionada en la intervención anterior (2).

¹⁴ Traducción: «¿Qué haces?». «¡Como!».

Siguiendo con las actividades relacionadas con el verbo y con las reflexiones del alumnado, en la actividad 15 (figura 3) se muestra que el alumnado reconoce al verbo por la concordancia de persona. Durante la puesta en común, se producen aportaciones interesantes. Se tenía que aplicar la flexión morfológica al verbo *cridar*, que en catalán tiene un uso intransitivo con el significado de gritar, pero también un uso transitivo con el significado de llamar a alguien. El texto de partida en tercera persona del singular era «El vent crida!» («¡El viento grita!»). Se pedía que completasen una oración a partir de la forma de segunda persona del singular *crides* (*gritas*) y, como ayuda, se presentaba el título de un juego («Jo et conte, tu em contes»; en castellano, «Yo te cuento, tú me cuentas»). Los alumnos fueron haciendo sus propuestas:

- 1) Oriol: «Tu crides» sona bé. («Tú gritas» suena bien)
- 2) Vicent: Tu em crides. (Tú me llamas)
- 3) Carme: Al vent, crides. (Al viento, gritas)
- 4) Marc y Lluís: Ens crides. Tu ens crides a nosaltres. (Nos llamas. Tú nos llamas a nosotros)

Las aportaciones son muy ricas. Por una parte, la doble utilización del verbo como transitivo y como intransitivo origina una variedad en la selección argumental y manifiesta, de nuevo, la intensa actividad metalingüística. De otra, la omisión del sujeto hace que Marc y Lluís vean la necesidad de desplegar la oración explicitando todos los argumentos en relación con la transitividad del verbo (intervención 4), primero el complemento directo (*ens*; en castellano, *nos*), luego el sujeto (*tú*). La afirmación en la primera intervención (1) hace observable el conocimiento implícito de Oriol sobre la concordancia entre verbo y sujeto («Sueña bien»). Todas las intervenciones muestran que se está reflexionando sobre el verbo lejos de estructuras fosilizadas, lo que parece apuntar a una construcción del concepto no estereotipada.

4.4. La necesidad del metalenguaje

Parece especialmente interesante que los alumnos manifiesten la necesidad de utilizar el metalenguaje científico. Se ha podido observar que una alumna, Noelia, intentaba una definición del *artículo* exponiendo que «presenta al nombre» (§5.1). Más adelante, en §5.3, se ha visto que también en las intervenciones de los alumnos aparece la definición escolar del término *verbo*. Además de estos términos, en la SDGE aparecen otros que el alumnado desconocía, hecho que no impide que se incorporen rápidamente a sus reflexiones. Un ejemplo de ello es el término *sintagma nominal*, ya que, aunque no les resultaba familiar, habían

trabajado suficientemente la concordancia del nombre con los modificadores. No obstante, veamos el episodio siguiente. Al intentar rellenar un texto con vacíos: *En la oración, el _____ concuerda siempre con el _____*, dos alumnas que forman una pareja de trabajo rellenan correctamente el primer vacío (*verbo*), y piden ayuda para rellenar el segundo:

«Sabemos lo que es, pero no nos acordamos de cómo se llama, es eso de yo, tú, o alguien...»

El término *sujeto* ha aparecido por primera vez a lo largo de la secuencia, pero no lo han incorporado y manifiestan la necesidad de utilizarlo.

5. Discusión y conclusiones

En este artículo, hemos presentado una investigación llevada a cabo con la SDGE *Nom o Verb?*. Con su implementación, se ha acompañado al alumnado de un grupo de 3.º de Primaria en la reflexión sobre el nombre y el verbo y se han obtenido datos para una investigación didáctica, que atiende tanto al conocimiento gramatical desarrollado como a los instrumentos para intervenir en el aula. Con esta aproximación inicial al análisis de los datos, se han podido obtener algunos resultados de relevancia que permiten ciertas consideraciones.

En primer lugar, en cuanto al diseño de la SDGE, podemos afirmar que permite presentar la reflexión sobre las formas desde la complejidad, atendiendo aspectos sintáctico-semánticos, textuales y pragmáticos, de modo que se vincula el uso con el aprendizaje gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022; Zayas, 2012). Emplear los títulos para la observación e indagación a lo largo de la secuencia, y en la producción final, conduce a los alumnos a realizar un uso consciente del género. De una parte, en relación con la función que debe desempeñar, denominar y ofrecer claves interpretativas para el cuento que introduce (Lluch y Sanz-Tejeda, 2021). Por otra, los aprendices consiguen la adecuación a los estilos verbales prototípicos del título, longitud adecuada, por ejemplo, además de ajustar su redacción a las exigencias sintácticas que se planteaban como objetivo (Zayas, 2012). Con esto se alcanza el objetivo discursivo de la secuencia.

Del mismo modo, se ha podido constatar una intensa actividad metalingüística en el grupo, durante las actividades colectivas mediadas por la intervención docente, que ha propiciado avances en la conceptualización gramatical. En este sentido, se ha podido observar el paso desde el uso y el reconocimiento de las formas lingüísticas hacia su designación y hacia los intentos de definición, siguiendo el proceso descrito por Camps y Milian (2017). La problematización de las concepciones primeras de los alumnos, mediante el contraste entre diferentes lenguas, incide

en dichos avances y guía el proceso de construcción conceptual. La perspectiva interlingüística y contrastiva que orienta la SDGE permite crear diversas situaciones en las cuales los alumnos pueden aislar un aspecto sintáctico, semántico o morfológico —posición del artículo y del adjetivo, flexión morfológica, diversidad de esquemas sintácticos para un mismo contenido semántico— y contemplar la lengua como objeto, de modo que se origina una reflexión explícita y se propicia una mayor amplitud y profundidad en los conceptos (Ruiz-Bikandi, 2006).

Por otra parte, cabría destacar cómo los alumnos recurren al contexto situacional para justificar sus afirmaciones y dar sentido a sus intuiciones sobre las nociones gramaticales. Ejemplifican recurriendo a la situación de comunicación en la que sería posible el uso que se presenta. Esto ocurre tanto en cuestiones relacionadas con el reconocimiento de la función de una categoría gramatical (el artículo y su relación con el nombre), como en la identificación de las oraciones. Este recurso parece indicar que la vinculación de la pragmática y la semántica con las cuestiones formales resulta muy útil en el desarrollo de la reflexión metalingüística (Zayas, 2012, entre otros).

En cuanto al conocimiento sobre el verbo, tal y como hemos advertido de manera muy preliminar, se observa la distancia entre el saber declarativo sobre la categoría, que es de orden semántico («palabra que dice qué hace o qué le pasa a alguien»), y los criterios que utilizan los alumnos para reflexionar sobre el verbo (Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020). Aquí interesa poner de relieve las observaciones de los alumnos sobre la relación del verbo con el sujeto o su papel sintáctico-semántico en la oración. El contraste que se plantea en la secuencia entre las relaciones de concordancia del nombre en el sintagma nominal y la flexión verbal ayudan a los alumnos en el reconocimiento del sujeto y en la identificación de las oraciones. Como hemos visto en los resultados, los alumnos recurren a sus conocimientos intuitivos sobre el verbo y la oración. De manera especial, podemos señalar la búsqueda de la concordancia apoyándose en su sensación de corrección («suena bien») que manifiesta el concepto espontáneo o, por otra parte, la reflexión sobre la selección argumental que se manifiesta en errores como la atribución a un verbo avalante de un adjunto cuando parece buscar los argumentos verbales o la necesidad de desplegar todos los argumentos en un verbo transitivo cuando se omite el sujeto y el complemento es pronominal.

Por último, cabe señalar la utilidad de uso del metalenguaje gramatical, aunque los conceptos estén en construcción. Los alumnos manifiestan de manera explícita la necesidad de utilizarlo porque les ayuda a explicar sus conocimientos. Hacen suyos los términos metalingüísticos con relativa facilidad cuando tienen un mayor conocimiento de la noción a la que se refieren, a pesar de la novedad que supone para ellos, y reclaman el término cuando son conscientes del concepto y no lo saben nombrar.

6. Referencias bibliográficas

- Abad Beltrán, V. (2023). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración *por la tarde yo practicar deportes*? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 22, 127-149. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.7>
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL). (2021). *Gramàtica Normativa Valenciana*. <https://www.avl.gva.es/gnv/>
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (Eds.), *Gramàtica a l'aula* (101-118). Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua. En T. Ribas (Ed.), *Libros de texto y enseñanza de la gramàtica* (13-29). Graó.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramàtica. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramàtica basado en la actividad reflexiva* (19-31). Graó.
- Camps, A., y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra: Revista internacional de filologia*, 63, 217-43. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>
- Casas-Deseures, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 10, 65-83
- Casas-Deseures, M., Durán, C., y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra: Revista internacional de filologia*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10396>
- Coll, C., y Martín, E. (2022). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de innovación educativa*, 307, 33-38.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (113-132). Horsori.
- Dolz, J., y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 138, 179-198.
- Dolz, J., Moro, C., y Pollo, A. (2000). De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 39-60.
- Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 1(1), 86-105. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.37>
- Durán, C., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *Re-GrOC. Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 3(1), 113-135. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>

- Fontich, X. (2022). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-625.
- Fontich, X., y Giralt, M. (2021). Gramática y escritura en Primaria: el complemento del nombre. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (366-372). UNSJ. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Fontich, X., Troncoso, M. A., 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, 1105 <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>
- Gourdet, P. (2010). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique. *Cahiers de l'ED*, 139, 17-34.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Institut d'Estudis Catalans (IEC). (2019). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. IEC. <https://geiec.iec.cat/inici>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lluch, G. (1996). Els paratextos i la comprensió lectora en la literatura infantil i juvenil. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 7, 63-72.
- Lluch, G., y Sanz-Tejeda, A. (2021). Analizar relato #LIJ. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Milian, M. (2021). El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar. En A. Camps y X. Fontich (Edi.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (356-365). UNSJ. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Muradova, L. (2018). Les titres littéraires: problèmes de la traduction. *Synergies Pologne*, 15, 87-98.
- RAE-ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Reig, A., Sempere, J.V., y Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental. En R. Avello, B. Cambor y A. Parrales (Eds.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Octaedro.

- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 98, 62-70.
- Ribas, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (55-76). Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Ruiz Bikandi, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en-amb-sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (51-64). Octaedro.

