

Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental

AINA REIG
JOAN V. SEMPÈRE
Universitat de València

GLORIA TORRALBA
Universitat Jaume I

1. Introducción

Los nuevos currículos (RD 157/2022 y autonómicos) promulgados como resultado de la implementación de la nueva Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) sitúan la finalidad última del área de lengua en la formación de personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética. Este objetivo requiere que el alumnado aprenda a manejarse en una gran diversidad de situaciones comunicativas en los ámbitos personal, social y educativo. Dicha meta, que se planteaba ya en currículos anteriores, se organiza ahora en el terreno competencial (Coll Salvador *et al.*, 2023) y en torno a las habilidades lingüísticas, y se concreta en la exigencia de utilizar estas mismas habilidades para transformar la información en conocimiento, para aprender, informarse, colaborar y trabajar en equipo entre otros.

Un enfoque competencial del área (Durán, 2010; Milian, 2010) requiere que se establezca una progresión en la complejidad de los usos objeto de enseñanza y en las habilidades necesarias para la interpretación y la producción, pero también del metalinguaje implicado en la reflexión sobre todo ello (Camps y

Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017). De acuerdo con las nuevas disposiciones curriculares, el proceso de aprendizaje debe superar el estricto uso de la lengua en textos orales y escritos pertenecientes a géneros discursivos diversos y basarse en su observación y análisis. Además, se subraya la importancia de la reflexión interlingüística (Guasch, 2021; Ruiz Bikandi, 2008) como instrumento tanto para favorecer el aprendizaje lingüístico como para fomentar el desarrollo de actitudes respetuosas con la diversidad.

La variedad del uso debe aparecer en el aula en situaciones de aprendizaje articuladas de manera contextualizada, significativa y relevante para el alumnado. De este hecho se desprenden diferentes requisitos:

La necesidad de interrelacionar los saberes básicos de diferentes bloques de contenido¹ del área.

- La necesidad de un tratamiento interdisciplinar que movilice saberes de más de un área en las situaciones de aprendizaje.
- La necesidad de un tratamiento integrado de lenguas como cauce para fomentar la reflexión lingüística.

Iniciado durante el período de vigencia de la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) y con anterioridad a la publicación y aprobación de la LOMLOE (2020), el proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) se avanza a la apuesta del nuevo currículo por la enseñanza de la lengua desde un enfoque competencial en el que la reflexión sobre las diferentes lenguas permita construir un conocimiento sobre el sistema y sus usos que revierta en una mejora de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe (Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

El proyecto Egramint se propone dar respuesta a los retos de la educación plurilingüe que demanda la sociedad mediante la elaboración de una gramática escolar interlingüística (Rodríguez-Gonzalo, 2021). Conviene aclarar que el concepto de *gra-*

1. Esta investigación forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) (PID2019-105298RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

mática escolar no se corresponde con el de *gramática de referencia*, sino que se entiende como un instrumento al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que presenta la selección de saberes disciplinares, su transposición didáctica, así como su progresión de enseñanza en la educación básica (Camps y Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2022a). Además, Egramint incorpora en su gramática escolar el contraste de lenguas e incluye secuencias didácticas de gramática como dispositivos de intervención.

Herederas del modelo del Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües² (GREAL) (Camps, 2006), las Secuencias Didácticas de Gramática de Egramint (SDGE) se organizan de acuerdo con el prototipo de situaciones de aprendizaje de la gramática del proyecto en el que se enmarcan, el cual asume los siguientes planteamientos (Rodríguez-Gonzalo, 2022b):

- Las situaciones de aprendizaje ofrecen un contexto con sentido para desarrollar la reflexión sobre las lenguas a través del sistema y del uso.
- Las situaciones de aprendizaje tienen un hilo conductor que da coherencia e invita a la resolución de un reto o una pregunta inicial.
- La enseñanza se centra en un contenido gramatical específico, presentado en uno o en diversos contextos de uso, y que se enfoca en la realización de una tarea global.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza alrededor de una secuencia de actividades estructuradas en tres fases o momentos: la *observación* sobre los usos en géneros discursivos, lenguas o variedades; la *indagación* sobre las lenguas y sus usos mediante la manipulación, la experimentación y el contraste; y la *sistematización* de lo aprendido.

La competencia en comunicación lingüística requiere usar las lenguas de manera consciente y crítica, y esto no puede darse sin conocimientos gramaticales explícitos (Camps y Milian, 2021; Ellis, 2016; Fontich, 2021). La construcción de los saberes gramaticales se debe basar en la reflexión metalingüística, para la que es necesaria la interacción en el aula, tanto entre iguales como

2. Grupo de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

con el docente (Camps, 2014; Casas Deseures, 2014; Myhill, 2016). Además, en una sociedad multilingüe, esta competencia debe ser plurilingüe (Guasch, 2021; Palou y Fons Esteve, 2019) y ha de incidir en el desarrollo de todas las lenguas del repertorio del alumnado, en lugar de en una suma de competencias monolingües (Guasch, 2010). Para ello, resulta fundamental trabajar en la comparación y el contraste de las lenguas (Cummins, 2007) y así construir nociones gramaticales transversales o específicas de cada una de ellas.

2. Objetivos

Este estudio pretende dar respuesta a unas preguntas que contribuyan a la validación de la SDGE *Aiguamolls en perill* (Humedales en peligro)³ como dispositivo de enseñanza y aprendizaje de la gramática interlingüística para el aula de L1. Esta SDGE integra saberes gramaticales, textuales y discursivos con el objetivo de abordar un reto social y comunicativo. Partiendo de la problemática social de la destrucción de los humedales, se plantea la elaboración de un cartel informativo para dar a conocer el problema. El cartel debe contener la descripción de un animal en peligro, aparte de información sobre su hábitat y costumbres, y, para confeccionarlo, se deben movilizar conocimientos sobre la lengua (el adjetivo y sus usos), el texto (la descripción), el género discursivo (el cartel), la situación sociodiscursiva y el área no lingüística (Conocimiento del Medio).

Las preguntas de investigación son: 1) ¿El alumnado es consciente del tratamiento integrado de lenguas en una propuesta desarrollada en el área de L1?; 2) ¿El enfoque interdisciplinar de la SDGE permite desarrollar la conciencia acerca de las dimensiones comunicativa, social, textual y lingüística del proyecto y los aprendizajes relacionados? ¿Estos aprendizajes se realizan de manera aislada o integrada?; 3) ¿El planteamiento interdisciplinar permite la construcción de un conocimiento declarativo sobre el adjetivo y sus usos? ¿Permite también el desarrollo de conocimientos procedimentales sobre estos saberes?

3. Para más información sobre esta SDGE y el proyecto Egramint: egramint@uv.es.

3. Método

Se presenta una investigación cualitativa desarrollada en un contexto natural de aula. Se trata de un estudio de caso cuyos datos, extraídos de la implementación de una SDGE, reciben un tratamiento cuantitativo e interpretativo. La propuesta (Reig *et al.*, en prensa) utiliza un tema de Conocimiento del Medio para plantear un contenido lingüístico mediante prácticas de lectura y escritura. En concreto, se selecciona la noción del adjetivo (forma, significado y función) en relación con el ámbito de las Ciencias Naturales y la descripción del ecosistema. Integrando las perspectivas morfológica, sintáctica y semántica, el trabajo se centra en el valor comunicativo del adjetivo y sus usos en una actividad discursiva concreta (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017), y se propone la enseñanza de tres de sus valores semánticos (caracterizar, valorar y clasificar).

Asimismo, las tareas están encaminadas a la elaboración de un producto final, un texto de un género discursivo determinado (el cartel), para informar a unos destinatarios reales. En concreto, la secuencia se organiza en tres fases repartidas en seis sesiones en las que se presenta la problemática de Conocimiento del Medio, se lleva a cabo un análisis de las formas lingüísticas y discursivas y se escribe para dar respuesta a la problemática. Finalmente se realiza una recapitulación final en forma de reflexión sobre lo aprendido. Para el aprendizaje de los contenidos gramaticales, se efectúan las tres operaciones del prototipo Egramint: observación, indagación y sistematización. La secuencia adopta una perspectiva plurilingüe, lo que implica el tratamiento integrado de las tres lenguas del currículo valenciano (castellano, catalán e inglés).⁴

La investigación se llevó a cabo en clase de Valenciano: Lengua y Literatura⁵ con un grupo formado por 15 niños y niñas en un aula de 4.º de Educación Primaria (9-10 años) de un centro público valenciano. Mediante la observación participante, se realizó una recogida sistemática de datos de naturaleza diversa. Durante la implementación de la SDGE, se recolectaron datos mediante el diario de campo y la grabación de audio del trabajo en

4. El catalán (también llamado valenciano) y el español son las lenguas oficiales del territorio valenciano. Estas dos lenguas, junto con el inglés, son las tres lenguas curriculares de la etapa de Educación Primaria del sistema educativo valenciano.

5. Este es el nombre que recibe la asignatura de Lengua Catalana en el sistema educativo valenciano.

gran grupo y en pequeño grupo. Además, se hizo acopio de los escritos de los alumnos a lo largo del proceso (dado que se trabajó de manera grupal, se obtuvieron siete dosieres de actividades, siete borradores y siete textos finales). Al finalizar la sesión, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los alumnos sobre los contenidos de la SDGE y, veinte días más tarde, la maestra administró a la clase una prueba evaluativa individual diseñada por el equipo investigador sobre los aprendizajes realizados. Esta prueba fue completada por 14 de los 15 alumnos.

En el estudio presentado en este capítulo, se analizan los resultados procedentes del documento evaluativo individual y de los textos finales elaborados por los equipos, y se triangulan con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Cabe añadir que el documento evaluativo contaba con 14 preguntas que podrían agruparse en tres bloques distintos: *a)* desarrollo de las dimensiones social, comunicativa, textual y lingüística; *b)* conocimiento de la noción del adjetivo y sus usos; y *c)* grado de satisfacción del alumnado respecto a la metodología empleada en el desarrollo de la SDGE.⁶

4. Resultados y discusión

En el presente apartado se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, se analizan las respuestas de la evaluación final realizada individualmente por cada alumno al finalizar la secuencia. Después se triangulan estos datos con los del texto final de cada equipo.

4.1. Tratamiento integrado de lenguas

Para empezar, dado que en el proyecto se desarrollaba la enseñanza gramatical desde una perspectiva reflexiva y mediante el contraste entre las tres lenguas curriculares, se consideró relevante saber si los alumnos eran conscientes del uso y del aprendizaje de las tres, o si, por el contrario, percibirían solo alguna o algunas de estas como objeto de estudio. Por una parte, dado que el proyecto se enmarcaba en la asignatura de Valenciano y que el

6. En este estudio se analizan las respuestas de los bloques *a* y *b* del cuestionario.

producto final se elaboraba en esta lengua, podría suceder que el castellano y el inglés se percibieran como accidentales. Por otra, a pesar de que se exploraba la función del adjetivo de una manera integrada, mediante ejemplos y actividades con los que comparar y contrastar estructuras sintácticas en las tres lenguas, dado que eran más numerosas las tareas en las que se comparaban el catalán y el castellano, lenguas con mucha más presencia en el entorno en el que se desarrolló la investigación, existía la posibilidad de que la lengua inglesa quedara diluida y el alumnado no fuera consciente de su papel en la SDGE.

Sin embargo, a la pregunta: «¿Qué lenguas hemos trabajado en este proyecto?» (figura 1), diez alumnos, el 71,5% de la clase, contestaron aludiendo a las tres lenguas. Solo dos nombraron únicamente el catalán (14,3%) y otros dos incluyeron en sus respuestas, respectivamente, catalán y castellano (7,1%), y catalán e inglés (7,1%). Se puede afirmar, por tanto, que la presencia de las diferentes lenguas curriculares fue percibida por una amplia mayoría.

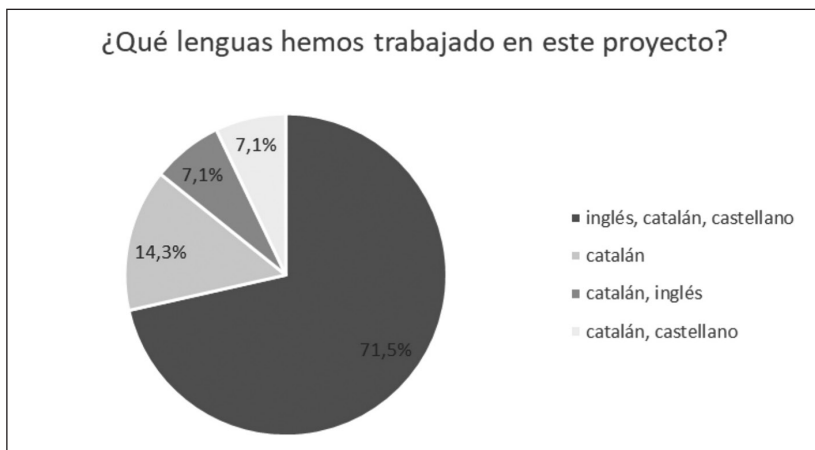


Figura 1. Lenguas trabajadas en el proyecto

4.2. Aprendizaje en las dimensiones social, comunicativa, textual y lingüística

El cuestionario permitió obtener evidencias del desarrollo de la conciencia acerca de las diferentes dimensiones de esta propuesta interdisciplinar y de los aprendizajes derivados. Se observa que los alumnos tuvieron presentes en todo momento el reto

medioambiental y el propósito comunicativo, dado que en las respuestas a preguntas abiertas referidas a los objetivos de la SDGE y al sentido de la escritura del texto siempre se alude a las dimensiones comunicativa y social.

Ante la pregunta de respuesta abierta: «¿Qué piensas que queríamos conseguir llevando a cabo este proyecto? Di dos cosas», la totalidad de la clase nombró, como mínimo, un objetivo relacionado con el área de Conocimiento del Medio. Además, hubo 5 niños que se refirieron al aprendizaje, 4 de ellos concretamente al aprendizaje del adjetivo. Aunque la alusión a la dimensión lingüística no fuera mayoritaria en estas respuestas, hubo alumnos que la tuvieron presente incluso cuando se realizaba una mirada general al proyecto, en la que tanto la temática social como el propósito comunicativo resultaban más evidentes para los aprendices.

Los datos fueron más concretos cuando, también de manera abierta, se les preguntó: «¿Sabes para qué hemos escrito este texto?» (figura 2). Las respuestas se centraron mayoritariamente, una vez más, en el hilo conductor de la SDGE, es decir, en la problemática social del proyecto. Con formulaciones lingüísticas diversas, la clase aludía a los objetivos de evitar la muerte de los animales (35,3%), de conocer animales (23,5%) y de cuidar y proteger la fauna (23,5%). Solo dos alumnos (5,9%) añadieron, además, las dimensiones textual y lingüística, refiriéndose a la escritura de un cartel y a la descripción de animales.

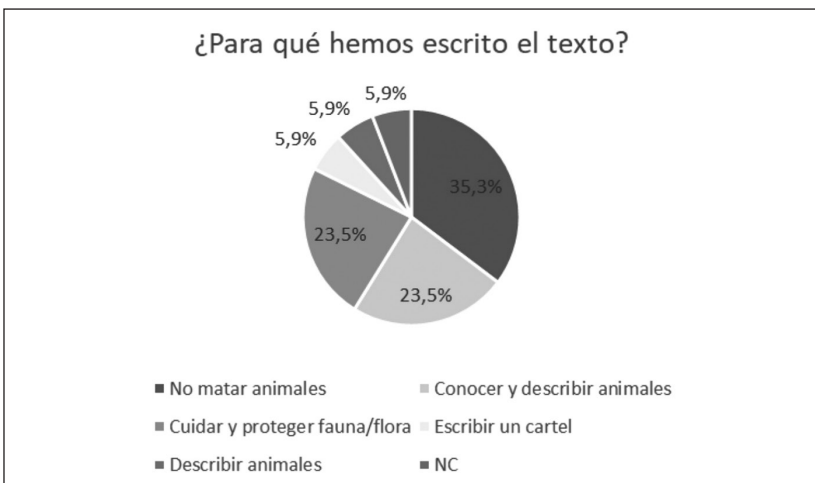


Figura 2. Función del texto

El nexo entre las dimensiones social y comunicativa se pone de manifiesto en las respuestas a la pregunta: «¿Quién querrías que leyera este texto?» (figura 3), las cuales dejan pocas dudas respecto a las posibles sinergias entre el trabajo realizado y sus posibles receptores. El 37,5 % del grupo pensó que los cazadores deberían ser los destinatarios de los carteles, para poder hacerles conscientes de la problemática de los humedales. El resto de las respuestas se dividían principalmente entre *personas* (18,8%) y *familiares* (12,5%), en ambos casos con el objetivo de enseñarles a proteger el entorno.

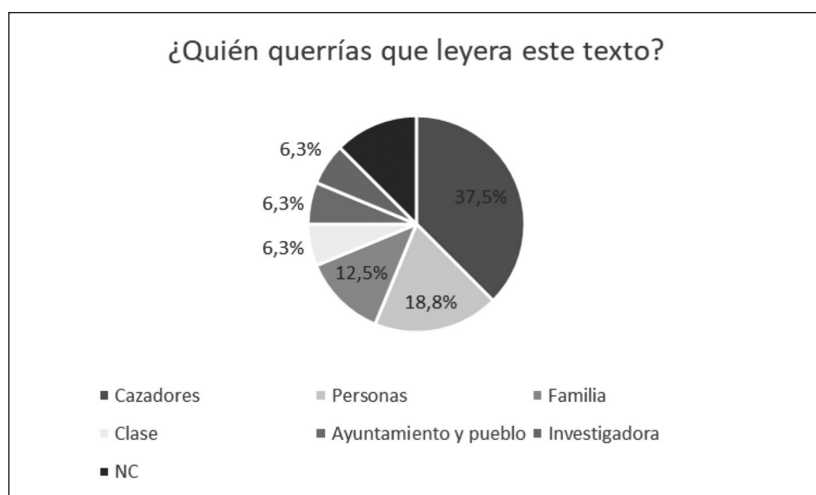


Figura 3. Destinatarios del texto

Por otra parte, con el propósito de valorar el conocimiento textual desarrollado en relación con la producción del cartel informativo como género discursivo, se planteó la pregunta de opción múltiple: «¿Para qué tipo de texto hemos utilizado los adjetivos?», en la que debían marcar dos de las opciones siguientes: *argumentativo, descriptivo, fantástico, informativo, valorativo o de opinión y largo*. Cinco alumnos identificaron las dos características del texto: descriptivo con función informativa, mientras que más de la mitad de la clase consideró, al menos, uno de los dos aspectos: descriptivo (9) o informativo (10).

4.3. Conocimiento declarativo sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar

Pese a que la consideración de la dimensión lingüística fue minoritaria en las preguntas de respuesta abierta anteriormente mencionadas, en las preguntas cerradas el alumnado demostró haber adquirido las nociones gramaticales planteadas. Los datos evidencian el desarrollo de saberes declarativos sobre los contenidos gramaticales de la SDGE que implican designar formas del lenguaje, identificar formas y usos, y construir definiciones de conceptos (Camps y Milian, 2021).

Se observa que más del 70 % de la clase contestó correctamente a la pregunta acerca del tipo de palabras con las que se había trabajado (figura 4, pregunta 3).

2. Quines llengües hem treballat en aquest projecte?

3. Recordeu que hem après moltes coses sobre els animals, però també hem pensat molt sobre la llengua. Sobre quina classe de paraules hem treballat?

4. Quan hem escrit sobre els animals, hem utilitzat els adjectius per a tres coses. Les recordeu? Marca les 3 respostes correctes:

<input type="checkbox"/> <u>Anomenar</u> els animals.	<input type="checkbox"/> <u>Investigar</u> els animals.
<input type="checkbox"/> <u>Classificar</u> els tipus d'animals.	<input type="checkbox"/> <u>Valorar o opinar</u> .
	<input type="checkbox"/> <u>Caracteritzar</u> els animals.

Consorci de Castella i Lleó
GOBIERNO DE CASTILLA Y LEÓN INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EDUCATIVA Egramint - PID2019-105298RB-I00

Figura 4. Fragmento del cuestionario final

Cuando se les preguntó por los tres usos de los adjetivos aprendidos en el proyecto, 12 niños, el 78,6 % del grupo, fueron capaces de enumerar los tres (clasificar, valorar, caracterizar). Los tres alumnos restantes dieron respuestas parcialmente correctas (figura 5).

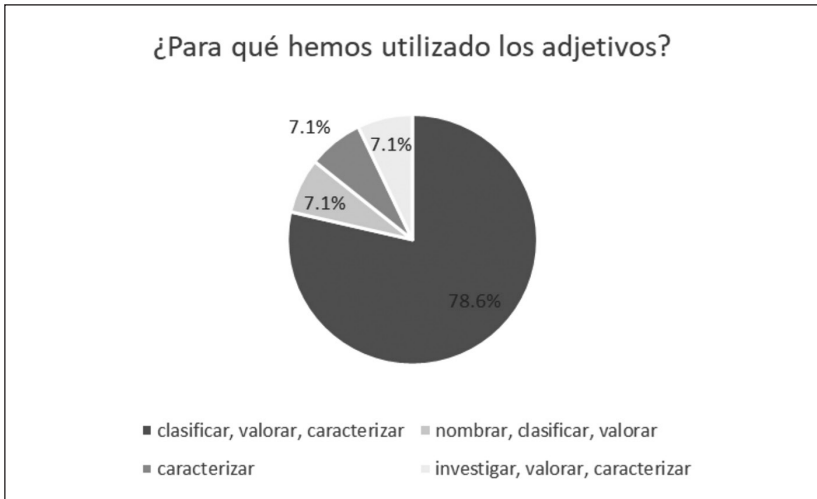


Figura 5. Usos del adjetivo

Por otra parte, el número de aciertos disminuyó al 50% cuando se les preguntó por la clase de palabra a la que complementa un adjetivo: el nombre (figura 6).

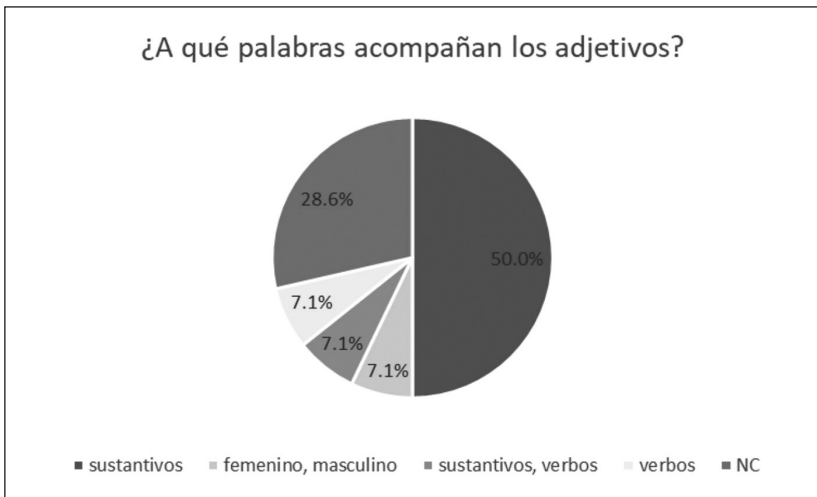


Figura 6. Palabras a las que acompaña el adjetivo

Además, se les pidió que dieran ejemplos de adjetivos con cada una de las funciones mediante la complementación de sustantivos comunes del campo semántico de los humedales. El

mayor número de aciertos se concentró en el uso de un adjetivo que valorara el sustantivo *paisaje* (11 aciertos y 3 errores), seguido del uso de un adjetivo con función caracterizadora para *flamenco* (10 aciertos, 3 errores y una respuesta en blanco). El ejercicio con menos aciertos fue el de aportar un adjetivo que clasificara al sustantivo *ave* (7 aciertos, 6 errores y una respuesta en blanco).

Dos motivos podrían explicar la notable asimilación de los adjetivos calificativos (usos valorativo y caracterizador). Por un lado, los libros de texto priorizan la enseñanza de estos adjetivos (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017), por lo cual no se trataba de un contenido completamente nuevo para el alumnado. Por otro lado, los adjetivos movilizados en las respuestas para estos dos usos habían aparecido anteriormente durante la secuencia, y aludían a cualidades como el color (*rosa, blanco*), las dimensiones (*alto*), y a la valoración (*bonito, agradable, vistoso, etc.*).

En cambio, la noción de clasificación era la más novedosa para el alumnado, lo que explica el aumento de errores en este tipo de ejercicios descontextualizados. Sin embargo, las respuestas registradas evidencian no solo el desarrollo del conocimiento gramatical sobre este nuevo uso, sino también el enriquecimiento del repertorio léxico específico (*atlántica, mediterránea, ovípara, migradora, etc.*). Cabe añadir que la utilización de estos adjetivos no implica su comprensión plena, puesto que la clasificación requiere el establecimiento de categorías a partir de la observación de diferentes características. Así, por ejemplo, el adjetivo *mediterránea* incluye una serie de rasgos que difícilmente pueden contemplar en su conjunto los alumnos de 4.º de Primaria, porque resultan de la interacción de numerosos factores (clima, naturaleza de los suelos, presencia de determinadas especies vegetales y animales, situación geográfica, etc.). Este hecho puede explicar también la dificultad en su uso descontextualizado en los cuestionarios, ya que, además, cognitivamente la percepción de las diferencias (caracterización) precede a la generalización (clasificación) (Sanmartí, 2007). En definitiva, la utilización de adjetivos con uso relacional participa en la formación de los conceptos científicos y, al mismo tiempo, en la construcción del saber sobre los usos del adjetivo.

4.4. Conocimiento procedimental sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar

Para analizar el conocimiento del alumnado en relación con el uso del adjetivo y sus funciones en el contexto de la producción escrita propuesta, se recurre a los datos que emanan de los textos finales. Son siete textos que responden de manera adecuada a la consigna planteada, ya que presentan la estructura acordada y aportan informaciones que permiten describir e informar sobre la especie animal de manera completa (véase el ejemplo de la figura 7).

ÀNEC COLLVERD



Aquest animal te varios noms: anec collverd, anas platyrhynchos (nom científic), ànec collblau o ànec de bosc i ànade real.



Aquest impressionant animal és el més gran dels ànecs europeus. Mesura de 50 cm 65 cm de llargària. El mascle i la femella són molt diferents, la femella du un plomatge marronós amb misterioses taques igualetes que les dels mascles quan naixen. Aquest color és apagat.

El mascle adult: el plomatge és: coll verd, collar blanc, pit castany i la resta del col es grisenc. El seu plomatge és molt brillant a la llum del sol. Els ànecs joves tenen el bec groc, els adults mascles, el tenen taronja; les femelles tenen el bec més fosc.



Aquest tranquil animal es migrador i sedentari, viu als aiguamolls. No impota la salobror de l'aigua. Viu en climes molt diversos. De climes freds de la tundra a climes tropicals. S'amaga per la vegetació. La seua espècie és molt sorollosa. S'amaga de dia i caça de nit.

S'alimenta tant d'animals (insectes, caragols...) com de plantes (tubercles, arrels, llavors...). Aleshores és omnívor.

Són grans nadadors. Volen grans distàncies segons l'estació de l'any.

Figura 7. Texto final de un equipo formado por dos niñas (9-10 años)

En cuanto al empleo de los adjetivos, se puede observar que estos se utilizan de manera correcta, rica y variada en todos los textos. El uso correcto de los adjetivos implica tanto la adecuación semántica (*vientre blanco muy llamativo, peligrosos acantilados*) como la posición sintáctica (*pico amarillo brillante*), incluso cuando hay más de un adjetivo que complementa a un mismo sustantivo (*nido grande y caliente, animal volador acuático, tiene el cuello verde metálico*). Por otro lado, en lo relativo a la variedad, se hace referencia tanto al número total de adjetivos utilizados como al uso de las tres funciones aprendidas en la SDGE. Se observa que, de 130 adjetivos empleados, 76 se usan para caracterizar al sustantivo al que acompañan, 22 se usan para valorar, y 32, para clasificar. Por último, en lo relativo a la riqueza léxica,

los textos contienen adjetivos que califican (tanto los que valoran como los que aportan información sobre el tamaño, la edad, la forma y el color) y que clasifican (origen, tipología, etc.) a los animales y a sus hábitats.

5. Conclusiones

Del análisis desarrollado se deriva una serie de conclusiones. En primer lugar, los datos evidencian una percepción mayoritaria por parte del alumnado del tratamiento integrado de lenguas de la SDGE *Aiguamolls en perill*. A pesar de que la situación de aprendizaje se enmarca en el aula de L1 y que el producto final se elabora en esta lengua, los alumnos son conscientes de que se trabaja con varias lenguas y, por ende, que el aprendizaje gramatical se lleva a cabo desde una perspectiva contrastiva e interlingüística. Sin embargo, los datos del cuestionario sobre este aspecto plantean limitaciones, dado que aluden a la percepción, pero no al aprendizaje efectivo. Por ello, en futuras investigaciones resultaría de interés analizar los datos de interacción que proporcionaron las grabaciones de aula, para examinar la validez de la SDGE como herramienta para desarrollar y construir conocimientos gramaticales transversales a las diferentes lenguas y específicos de cada una, observando cómo el recurso de la comparación puede ser un instrumento para hacer suposiciones sobre posibles similitudes lingüísticas y metalingüísticas específicas, con el fin de explicar y comprender ciertos fenómenos lingüísticos (Guasch, 2021).

En segundo lugar, los datos reflejan también que la propuesta interdisciplinar de la SDGE fomenta el desarrollo de la conciencia sobre las diferentes dimensiones implicadas. La integración de saberes sobre la gramática, el texto, el discurso y sobre el medio ambiente en un proyecto global organizado alrededor de un reto social, da sentido a las acciones y a los aprendizajes llevados a cabo, lo que permite concebir los diferentes fenómenos desde la complejidad. A pesar de que la SDGE incluye momentos en los que se da un tratamiento específico y diferenciado de cada uno de estos niveles, el marco general y el propósito de la secuencia están siempre presentes, y esto posibilita que los aprendizajes se realicen de manera integrada.

Por último, en el plano de la lengua, el análisis atestigua la adquisición de saberes declarativos y procedimentales sobre gramática. Las respuestas al cuestionario revelan la capacidad del alumnado, al final de la SDGE, para designar, identificar formas y usos y construir definiciones sobre el adjetivo. Los aprendizajes declarativos más sólidos en cuanto a los valores semánticos del adjetivo se relacionan con la calificación, una noción con tradición en la enseñanza. En cuanto al nivel procedimental, se observa que los saberes gramaticales (y también los textuales y discursivos) se ponen al servicio de la finalidad comunicativa y social. El uso de los adjetivos para caracterizar, valorar y clasificar es correcto, variado y rico. Pese a ser un concepto novedoso, la introducción de la clasificación desencadena la construcción de saberes gramaticales y la ampliación del vocabulario en el área de conocimiento específico. Pero la conceptualización gramatical de la clasificación se apoya en las nociones de clasificación de los hábitats y especies de Conocimiento del Medio, también en construcción, por lo que su asimilación requiere de un aprendizaje más dilatado.

6. Referencias bibliográficas

- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En: A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-36). Graó.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. En: T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (eds.). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 25-42). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Camps, A. y Milian, M. (2021). Hacia una gramática para la enseñanza: definición y caracterización. En: A. Camps y X. Fontich (eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 284-298). UNSJ.
- Casas Deseures, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 65-83.
- Coll Salvador, C., Martín Ortega, E. y Solari Maccabelli, M. (2023). La LOMLOE: Un currículo competencial para afrontar los desafíos del siglo XXI. *Dossier Graó*, 8, 12-19.

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 36-50.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, X. (2021). 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>
- Guasch, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En: A. Camps y X. Fontich (eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 147-154). UNSJ.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Milian, M. (2010). Preguntas obertes a la noció de «competencia». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 19-35.
- Myhill, D. (2016). Writing conversations: Metalinguistic talk about writing. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee*, 103, 153-166.
- Palou Sangrà, J. y Fons Esteve, M. (coords.) (2019). *La competència plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions*. Octaedro.
- 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*, 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. (en prensa). Gramática en el aula: una situación de aprendizaje para reflexionar sobre el adjetivo. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 101.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>

- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar y escribir para aprender ciencia. En: P. Fernández, P. (coord.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. MEC.