

La Reflexión metalingüística como estrategia didáctica-pedagógica para el aprendizaje de cláusulas subordinadas relativas en inglés en nivel medio superior

Metalinguistic Reflection as a didactic-pedagogical strategy to learn of relative clauses in English at the upper secondary level

A Reflexão metalingüística como estratégia didático-pedagógica para o aprendizado de cláusulas subordinadas relacionadas em inglês em nível médio superior

Lucía Valencia García

Universidad Autónoma de Querétaro, México

lucia.valencia@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2773-0591>

Resumen

La escritura académica es una habilidad compleja que permite generar conocimiento a través de la reflexión, el análisis y la interpretación en una primera y/o en una segunda lengua; su desarrollo es gradual y alcanza niveles avanzados en la edad adulta. Por ello, para fortalecer habilidades sintácticas y discursivas en la adolescencia, la enseñanza debe fomentar oportunidades de escritura en distintos contextos con retroalimentación y reflexión constante. Si bien todas las estructuras gramaticales de las cláusulas subordinadas son complejas, las cláusulas subordinadas relativas en inglés representan un desafío para los estudiantes hispanohablantes debido a su mayor variedad y complejidad sintáctica, así como a los componentes estilísticos y dialectales que determinan su uso correcto.

En este estudio se rediseñó una propuesta didáctica basada en una investigación exploratoria previa, incorporando reflexión metalingüística para evaluar su impacto en el aprendizaje de las cláusulas relativas. En el rediseño se incluyó la omisión del pronombre relativo y la distinción entre función especificativa o explicativa de la estructura gramatical y se aplicó a

estudiantes mexicanos de nivel medio superior (B2), con un grupo experimental que incluyó reflexión metalingüística y un grupo control sin ella.

Para medir lo anterior se aplicó un cuestionario pre- y postintervención, validado por expertos, para medir la comprensión y producción de relativas. Los resultados mostraron que la conciencia sobre el control y monitoreo en la escritura favoreció el aprendizaje tanto de la estructura gramatical como de su funcionamiento, abarcando todos los aspectos lingüísticos y cognitivos del inglés (L2).

Palabras clave: bachillerato, enseñanza de una segunda lengua, intervención, gramática, redacción.

Abstract

Academic writing is a complex ability that enables the creation of new knowledge through reflection, analysis, and interpretation in both the native and second language. This ability develops gradually, reaching higher levels in adulthood. Teaching should provide diverse writing opportunities and continuous feedback and reflection to foster syntactic and discursive abilities in adolescents.

While all grammatical structures of subordinate clauses are complex, relative clauses in English pose a challenge for Spanish-speaking students due to their greater variety and syntactic complexity, as well as the stylistic and dialectal components that determine their correct use.

This study redesigned a didactic proposal incorporating metalinguistic reflection, originally developed in a previous exploratory investigation, to assess its impact on learning relative clauses. The redesign included the omission of the relative pronoun and the distinction between restrictive and non-restrictive functions of the grammatical structure. It was implemented with Mexican upper-secondary (B2 level) students, using an experimental group with metalinguistic reflection and a control group without it.

To evaluate the intervention, a pre- and post-intervention questionnaire, validated by experts, was administered to assess the comprehension and production of relative clauses. The results showed that awareness of control and monitoring in writing supported the learning of grammatical structure and its function, encompassing all linguistic and cognitive aspects related to English (L2) grammar and usage.

Keywords: high school, teaching of a second language, intervention, grammar, writing.

Resumo

A escritura acadêmica é uma habilidade completa que permite gerar conhecimento através da reflexão, da análise e da interpretação em uma primeira e/ou em uma segunda língua; seu desenvolvimento é gradual e alcança níveis avançados na idade adulta. Portanto, para fortalecer habilidades sintáticas e discursivas na adolescência, a aprendizagem deve fomentar oportunidades de escrita em diferentes contextos com retroalimentação e reflexão constantes. Se todas as estruturas gramaticais das cláusulas subordinadas são completas, as cláusulas subordinadas relativas em inglês representam um desafio para os estudantes hispanohablantes devido à sua maior variedade e complexidade sintática, bem como aos componentes estilísticos e dialetais que determinam seu uso correto.

Neste estudo foi redeseñada uma proposta didática baseada em uma investigação exploratória anterior, incorporando reflexão metalingüística para avaliar seu impacto no aprendizado das cláusulas relacionadas. Na revisão foi incluída a omissão do nome relativo e a distinção entre função específica ou explicativa da estrutura gramatical e aplicada a estudantes mexicanos de nível médio superior (B2), com um grupo experimental que incluía reflexão metalingüística e um grupo de controle sem ela.

Para medir o anterior, foi aplicado um questionário pré- e pós-intervenção, validado por especialistas, para medir a compreensão e produção de relatos. Os resultados mostram que a consciência sobre o controle e monitoramento na escritura favoreceu o aprendizado tanto da estrutura gramatical como de seu funcionamento, abandonando todos os aspectos lingüísticos e cognitivos do inglês (L2).

Palabras-clave: bachillerato, ensino de segunda língua, intervenção, gramática, redação.

Fecha Recepción: Marzo 2025

Fecha Aceptación: Julio 2025

Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) implica el desarrollo de habilidades de expresión y producción oral y escrita, así como el uso correcto de reglas gramaticales y vocabulario acordes con el contexto para lograr una comunicación efectiva (Ellis, 2008; Selinker y Gass, 2013; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015). Lo anterior representa un gran reto para los estudiantes ya que existen diversos factores que complican este proceso, por ejemplo, la influencia de factores lingüísticos de la lengua materna (L1), la transferencia de problemas gramaticales y de discurso de la L1 a una segunda, la falta de motivación al no

contar con oportunidades comunicativas en distintos contextos y la ausencia de estrategias educativas para un mejor desarrollo de competencias generales y comunicativas (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Selinker y Gass, 2013).

Cabe señalar que, la escritura en contextos académicos y escolares, es una habilidad compleja pues los dominios lingüísticos y cognitivos se desarrollan de forma gradual hasta alcanzar niveles avanzados en la adultez (Olson, 2013; Nippold, 2013). Aunado a ello, específicamente, para escribir textos en una segunda lengua, numerosas investigaciones han mostrado diferencias significativas en su construcción partiendo de la gran variedad existente entre las distintas lenguas y culturas del mundo (Berman, 2004; Ellis, 2008; Nippold, 2004).

Durante la etapa de la adolescencia, el aprendizaje de estructuras sintácticas complejas implica el desarrollo de la habilidad de producción en distintos contextos para promover que los estudiantes puedan revisar y corregir un texto sin la presión de las estructuras propias del discurso oral espontáneo (Nippold, 2013). No obstante, para crear textos en una segunda lengua y tener la capacidad de revisarlos es fundamental que los aprendices posean un entendimiento consciente de las reglas gramaticales a través de una instrucción clara y reflexiva para que el conocimiento explícito de la lengua actúe como una herramienta que optimiza su uso (Ellis, 2008; Selinker y Gass, 2013; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015).

De ahí que, en la educación media superior (EMS) en México, se busca promover diversas oportunidades para que los estudiantes produzcan textos en inglés (L2) de distintos géneros, expresándose con claridad, con un uso gramatical y vocabulario correcto, con un estilo acorde y evidenciando una estructura lógica y convincente que les permita transitar exitosamente a la educación superior (ES). En este sentido, para que la producción escrita tenga un impacto en el aprendizaje de una segunda lengua, es necesario crear un entorno significativo. En él, los aprendices deben partir inicialmente de una situación comunicativa que les permita establecer las conexiones del mensaje (su forma y significado), para luego transitar hacia un escenario de aprendizaje donde se desarrollen los dominios lingüísticos y cognitivos (Ellis, 2008; Selinker y Gass, 2013; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015).

De acuerdo con lo establecido en la reforma vigente de la EMS en México, se espera que al egresar los estudiantes alcancen un nivel intermedio-avanzado de competencia lingüística en inglés (B2). Sin embargo, en el año 2023, de acuerdo con el Ranking EPI (English Proficiency Index) presentado por Education First (EF), México se encuentra en el lugar 89 de los 113 países participantes (Education First, 2023). Lo anterior se refleja en los trabajos académicos escritos en inglés (L2) de los estudiantes de este nivel educativo, pues,

los errores y el desarrollo sintáctico insuficiente son evidentes en los trabajos académicos escritos en inglés (L2) por estudiantes de este nivel educativo, ya que se observan todo tipo de fallas que van desde cuestiones ortográficas y gramaticales hasta dificultades relacionadas con el uso del género, la coherencia y la cohesión textual, entre otros aspectos (Ellis, 2008; Nippold, 2013; Selinker y Gass, 2013). Además, los niveles altos de desarrollo sintáctico aún no se alcanzan plenamente durante el bachillerato, por lo que la enseñanza de estructuras lingüísticas complejas representa un desafío importante.

Con base en lo anterior, en un estudio previo de Valencia (2024) se exploró el desarrollo de procesos metalingüísticos orientados a favorecer el aprendizaje de estructuras gramaticales. En particular, se abordó el uso correcto de las cláusulas relativas en inglés, una estructura compleja que representa una alta dificultad tanto en el procesamiento como en la producción lingüística. (Quirk et al., 2010; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015; Shopen, 2007). Sin embargo, debido a lo complicado de la situación de la EMS en cuanto a la enseñanza del inglés (L2), es necesario describir con mayor detalle los resultados obtenidos de dicho estudio, a través de diversos métodos de recolección y análisis de datos para comprender el desarrollo de los procesos que favorecen el aprendizaje de estructuras gramaticales y el uso correcto de la lengua reflejado en la producción de textos escritos.

Esta investigación tuvo como primer objetivo rediseñar e implementar la propuesta didáctico-pedagógica previamente expuesta, con el fin de complementar los resultados y evidenciar cuáles estructuras de las oraciones relativas presentan mayor dificultad de aprendizaje. El rediseño incorporó un cuarto módulo centrado en el aprendizaje de la función de estas cláusulas en relación con el núcleo del sintagma nominal y la omisión del pronombre relativo en relativas de objeto. El propósito fue fortalecer el desarrollo de la competencia lingüística y los procesos cognitivos, lo cual se reflejó en una producción adecuada de estructuras relativas en un nivel intermedio-avanzado (B2). La nueva aplicación de la propuesta —con y sin actividades de reflexión metalingüística— en dos grupos (experimental y control) demostró nuevamente cómo la reflexión metalingüística, en el plano textual, favoreció el dominio sintáctico en la producción escrita de estas construcciones gramaticales, en específico de las cláusulas subordinadas relativas en inglés.

Además, como un segundo objetivo de este estudio, se buscó fomentar un mayor desarrollo de la competencia lingüística y de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua. Se examinó si la incorporación de actividades de reflexión metalingüística contribuyó al desarrollo de la habilidad para identificar, comprender y producir cláusulas

relativas en inglés (L2) entre los estudiantes participantes (11 estudiantes mexicanos de un bachillerato de la ciudad de Querétaro).

La primera sección de este documento revisa aquellos trabajos que dan sustento teórico a la intervención propuesta. La siguiente sección expone la metodología que se utilizó, seguida de los resultados obtenidos y su análisis. Finalmente, se presentan las reflexiones finales en torno al cumplimiento de los objetivos y las aportaciones que refuerzan la relevancia de la reflexión metalingüística como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de las cláusulas relativas en inglés (L2).

Referentes Teóricos

A continuación se detallan los dos pilares teóricos que sirvieron como base para desarrollar la estrategia de reflexión metalingüística como estrategia pedagógica para el aprendizaje de cláusulas subordinadas en inglés (L2).

Las cláusulas subordinadas relativas en español y en inglés

El aprendizaje de las cláusulas subordinadas relativas representa un gran reto para los estudiantes hispanohablantes del inglés (L2) pues esta estructura gramatical tiene propiedades sintácticas únicas propias de cada lengua, mismas que presentan una dificultad tanto en español como en inglés.

Estas cláusulas forman parte del grupo de las subordinadas y presentan diferencias tanto en su estructura interna como en la relación que mantienen con la cláusula principal. Están encabezadas por un elemento relativizador, que puede ser un pronombre o un adverbio, y se unen a la cláusula principal con una función de complemento. El antecedente es el término o expresión previamente mencionado en la cláusula principal al que se refiere la cláusula relativa. Por su parte, el relativo es el elemento que sustituye al antecedente dentro de la cláusula subordinada y cumple una función sintáctica específica, que puede ser la de sujeto, objeto directo, término de una frase preposicional o adjunto. Así, el relativizador introduce la cláusula relativa y establece el vínculo entre el antecedente y la función que el relativo desempeña en el interior de la subordinada. Además, estas cláusulas tienen un carácter referencial, ya que desempeñan una función dentro de la cláusula subordinada como argumento o adjunto, siempre vinculadas al antecedente mencionado en la principal (Quirk et al., 2010; Brucart, 1987; Di Tullio, 2014; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015; Shopen, 2007).

Tanto en español como en inglés, la relación que cumple la *[subordinada relativa]* al hacer una modificación requiere que, dentro de la cláusula, exista una posición correferencial (*i*) con el núcleo nominal modificado (sujeto, objeto directo, frase preposicional, que funciona como complemento o adjunto) y puede estar en posición central o a la derecha de la cláusula principal. El relativizador es el que desempeña tales funciones, no el antecedente, ya que este último no forma parte de la estructura interna de la cláusula. En este sentido, las relativas son estructuralmente incompletas ya que son consideradas agramaticales las cláusulas en las que este "vacío" (*e*) está ocupado (Quirk et al., 2010; Brucart, 1987; Di Tullio, 2014; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015; Shopen, 2007). Lo anterior se puede observar en los ejemplos (1) y (2).

(1) *Función de sujeto, posición central* - La mujer_{*i*} [que _{*ei*} vino ayer] es mi vecina.

(2) *Función de objeto, posición a la derecha* - I know the man_{*i*} [that you introduced _{*ei*}].

En la oración (1), la cláusula relativa "que vino ayer" se inserta justo después del antecedente "la mujer", es decir, en posición central dentro de la estructura de la oración. Esta posición ocurre cuando la cláusula relativa actúa como sujeto o modifica directamente al sustantivo y está integrada dentro del flujo principal de la frase. En la oración (2), la cláusula relativa "that you introduced" aparece a la derecha del antecedente "the man", separada de él, funcionando como complemento u objeto. Aquí la cláusula relativa se coloca al final de la oración o frase, agregando información sobre el antecedente sin interrumpir el flujo principal.

En el caso de las relativas en español, los pronombres relativos básicos son *que*, *quien*, *el que* y *el cual*. En algunas ocasiones, se pueden utilizar dos o más pronombres, ya que existen variantes estilísticas de un mismo mensaje (3), sin embargo, en otros casos solamente se puede utilizar un solo pronombre como opción correcta (4) (Brucart, 1987; Di Tullio, 2014).

(3) Las maestras_{*i*} [*por quienes / las que / las cuales* voté _{*ei*}] fueron las elegidas.

(4) La persona_{*i*} [*que* _{*ei*} me ayudó] se llama Armando.

En inglés, en las relativas con función de objeto, el pronombre relativo puede ser omitido (\emptyset), lo que no es posible en español tanto en posición central (5) y (6) como en posición derecha (7) y (8) (Quirk, 1985; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015; Shopen, 2007).

(5) The woman_{*i*} [*who*/ \emptyset you met _{*ei*}] is my teacher.

(6) La tercera película_{*i*} [*que* vimos _{*ei*}] fue la mejor.

(7) I know the park_{*i*} [*that*/ \emptyset you mentioned _{*ei*}].

(8) Andrea acaba de comprarse el coche_{*i*} [*que* vimos _{*ei*} ayer].

Asimismo, en ambas lenguas, existen dos tipos de cláusulas subordinadas relativas: las restrictivas (especificativas) y las no restrictivas (explicativas). Las primeras proporcionan información necesaria para la identificación del antecedente nominal ubicado en la cláusula principal (Quirk, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 2014; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 2015; Shopen, 2007). En este tipo de relativa, se reconoce al subconjunto de la clase del encabezado nominal, “*los primos de Adrian*” y “*the boy*”, a partir de la propiedad de “*vivir en Córdoba*” o al “*idioma French*”, ejemplos (7) y (8).

(7) Los primos de Adrián_i [que _{ei} viven en Córdoba] no viajarán para el aniversario.

(8) The boy_i [who _{ei} speaks French] is my nephew.

En cambio, en las cláusulas no restrictivas se hace referencia a toda la clase del encabezado nominal, abarcando a “*todos los políticos*” de esta crítica y “*al hijo*”, lo que implica que es hijo único. Para introducir dicha información se pone una coma en el discurso escrito o una pausa en el discurso oral para apartar la relativa de la cláusula principal, ejemplos (9) y (10).

(9) Mi vecino criticó a los políticos_i, [que _{ei} se dejaron sobornar por los empresarios].

(10) My son_i, [who _{ei} speaks three languages], lives in Mexico.

La reflexión metalingüística como estrategia pedagógica

Gombert (1992) define la reflexión metalingüística como una habilidad consciente que posee un individuo para conocer, pensar y manipular el lenguaje y la actividad lingüística. A partir del desarrollo metalingüístico se genera una conciencia metalingüística, lo que implica una reflexión consciente sobre el lenguaje para manipularlo (incluyendo la comprensión y el uso de una variedad de constructos lingüísticos, reglas, normas, patrones) para pensar en el lenguaje como un sistema y no solamente como un medio de comunicación. La actividad metalingüística remite al conocimiento sobre el lenguaje, lo cual forma parte de las actividades metacognitivas, y su emergencia presupone una capacidad de reflexión y autocontrol deliberado.

En el contexto escolar, diversas investigaciones han considerado que la producción escrita en sí implica el desarrollo de una actividad metalingüística, pues es un acto de selección, modelado, reflexión y revisión (Myhill, 2011). Asimismo, Myhill, D., Jones, S., y Wilson, A. (2016) evidenciaron que la actividad metalingüística es un proceso inevitable al momento de escribir un texto, ya que por sí misma implica la reflexión sobre el mismo. En ese sentido, Hess (2011) señala que, para poder reflexionar sobre el lenguaje, es necesario

aislarlo de la situación comunicativa en la que aparece, separando las palabras de su contenido comunicativo con el fin de analizarlas como un objeto en sí mismo. Este proceso implica observar el lenguaje más allá de su función pragmática, centrándose en su forma y estructura. Por ejemplo, cuando un estudiante escucha la frase "*Can you open the window?*", durante una clase, normalmente la interpreta como una petición en un contexto social. No obstante, al aislarla del entorno comunicativo, se deja de lado su intención funcional y se examina su composición lingüística: el uso del auxiliar modal *can*, la inversión característica de una interrogativa, y la estructura del infinitivo *open the window*. De esta manera, el lenguaje deja de entenderse como acción comunicativa para convertirse en objeto de análisis formal.

El rol que juega la consciencia metalingüística en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) implica una consciencia que combina el conocimiento, la competencia, la capacidad y la habilidad en el uso del lenguaje, además de la educación formal, y el tipo de *input* lingüístico. De ahí que la reflexión metalingüística es una estrategia de autoaprendizaje que promueve la autonomía de los estudiantes de una L2 pues permite:

- (i.) un monitoreo de la producción y la autocorrección,
- (ii.) una transferencia positiva de aspectos metalingüísticos de la lengua materna a la segunda,
- (iii.) realizar inferencias y predicciones sobre el significado de nuevos elementos a partir de información disponible en el contexto.

Método

Este estudio emplea un diseño experimental para analizar el efecto de una propuesta didáctica rediseñada, basada en actividades de reflexión metalingüística, sobre el uso de cláusulas subordinadas relativas en inglés. Al comparar un grupo experimental con uno de control, se busca establecer una relación causal controlando variables externas (Campbell & Stanley, 1963). La necesidad de este enfoque surge del bajo dominio gramatical que presentan muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera, a pesar de haber recibido instrucción formal durante varios años. En este sentido, investigaciones empíricas como las de Ellis (2002) han demostrado que el uso de estrategias explícitas y contextualizadas, cuando se acompañan de procesos de reflexión metalingüística, favorece un aprendizaje más consciente y duradero. Esta postura se refuerza con los planteamientos de Gombert (1992), quien sostiene que la conciencia metalingüística, entendida como la capacidad de pensar

sobre el lenguaje y su funcionamiento, constituye un factor clave en el desarrollo de competencias lingüísticas más complejas. Así, el enfoque experimental adoptado en este estudio no solo permite evaluar rigurosamente la eficacia de la intervención pedagógica, sino que también se fundamenta en evidencia previa que respalda la integración de la reflexión metalingüística como vía para mejorar la enseñanza de la gramática de manera significativa y replicable.

El objetivo principal del rediseño de la propuesta didáctica de esta investigación consistió en retomar los tres primeros módulos del estudio previo (Valencia, 2024), a los cuales se añadió un cuarto módulo fundamentado en teorías y enfoques comunicativos y por tareas. Esta integración dio como resultado una metodología ecléctica, entendida como un enfoque flexible que combina distintos marcos teóricos y estrategias pedagógicas con el fin de responder de manera más efectiva a las necesidades del aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en contextos reales de uso del lenguaje. (Littlewood, 1981; Harmer, 2007; Williams, 2001; Nunan, 2004; Larsen-Freeman, 2011; Long, 2015). De igual forma, para seguir en la misma dinámica de los tres módulos, el cuarto módulo se conformó con actividades de corte estructural y audiolingual con una tendencia comunicativa y constructivista para promover el interés y la motivación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Byrne, 1992; Williams, 2001).

La estructura gramatical central del estudio previo era las cláusulas subordinadas relativas, pero debido a que los participantes tenían un nivel de inglés intermedio (B1), se dejó fuera de la propuesta didáctica la función de estas cláusulas con el encabezado nominal y la omisión del pronombre relativo en las relativas de objeto. Esta función fue incluida en la creación del cuarto módulo para la presente investigación. Asimismo, para su diseño se tomó como punto de partida algunas de autores como Camps (2006) y Gutiérrez (2006) y se elaboraron dos sesiones más, que al igual que los otros tres módulos mencionados, inició con la primera etapa de Sensibilización para presentar un texto escrito de un tema de interés para los estudiantes que contextualizaba la siguiente etapa de Comprensión donde se verificaba que el contenido del texto hubiese sido entendido. Posteriormente, para la tercera etapa de Reflexión Metalingüística se tomaban oraciones del texto inicial para ejemplificar el uso y función de las cláusulas subordinadas en inglés (L2) a partir de ejercicios mecánicos y actividades de reflexión con estructuras adaptadas al contexto para finalmente pasar a la cuarta etapa de Producción, donde los estudiantes practicaron con ejercicios de escritura de forma controlada y libre. La intervención se aplicó a dos grupos: uno experimental y otro de

control. Al grupo de control se le eliminó la tercera etapa de Reflexión Metalingüística, por lo que la propuesta tuvo una duración de 12 sesiones para el grupo experimental y 10 sesiones para el grupo de control. Cada sesión tuvo una duración de 50 minutos y se llevó a cabo de forma mixta, combinando modalidad presencial y virtual vía Zoom, para ambos grupos. Durante todas las etapas de la propuesta se desarrollaron las habilidades lingüísticas, lo que permitió que los aprendices respondieran a las necesidades del grupo como un todo en cada sesión.

En esta investigación participaron 11 estudiantes mexicanos de un bachillerato de la ciudad de Querétaro, de los cuales seis estuvieron en el grupo experimental (4 mujeres y 2 hombres) y cinco en el control (2 mujeres y 3 hombres). Ambos grupos tuvieron los cuatro módulos de la intervención rediseñada, siendo la única diferencia que para el grupo control se eliminó la tercera etapa, que era la que incluía las actividades de reflexión metalingüística.

La edad de los participantes oscilaba entre los 15 y 17 años, con un nivel de inglés (L2) intermedio-avanzado (B2). Al momento de implementar la propuesta didáctica pedagógica, ya contaban con cierto conocimiento de oraciones coordinadas y subordinadas, además de vocabulario propio del nivel B2, lo cual fue muy positivo para la investigación, ya que toda se llevó a cabo en inglés. Sin embargo, debido a que los estudiantes no estaban familiarizados con el vocabulario de las categorías gramaticales, se decidió que la etapa de Reflexión Metalingüística fuera en español para evitar que lo anterior interviniera de forma negativa.

Para obtener datos y evidenciar el dominio de identificación, comprensión y producción de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) por parte de los participantes de ambos grupos, se utilizó el instrumento del estudio previo, al que se agregaron 14 reactivos. Se aplicó una prueba antes y después de la intervención, con una duración de 50 minutos cada una. Para la elaboración de los 44 reactivos de la prueba, 30 de ellos retomados del estudio previo, se tomaron como referencia algunos instrumentos utilizados en investigaciones sobre la adquisición de cláusulas subordinadas relativas, tales como Flynn, Foley y Vinnitskaya (2004), Shirai y Ozeki (2007), Diessel y Tomasello (2005), y Perpiñán (2008). La adaptación de los ejercicios se centró en evidenciar el nivel de adquisición de las cláusulas relativas de sujeto y objeto, atendiendo a las dificultades específicas en el aprendizaje de esta estructura gramatical. Posteriormente, los reactivos fueron validados mediante juicio de expertos antes de su aplicación (véase Tabla 2).

Tabla 2. Instrumento de evaluación de las pruebas pre y post

Prueba		Objetivo	Actividades	Instrucciones
Prueba 1	Nivel de dificultad I	Los estudiantes identificaron las cláusulas subordinadas relativas.	Actividad 1 (Instrucción A y B)	A partir de un texto los estudiantes identificaron: A. la cláusula relativa en posición central o derecha y B. el pronombre relativo. <i>Nota: El encabezado nominal estaba en posición de sujeto o de objeto y la cláusula relativa en posición central o derecha y el pronombre relativo algunas veces estuvo omitido.</i>
			Actividad 2 (Instrucción A, B, C y D)	A partir de una serie de oraciones, los estudiantes identificaron: A. la cláusula principal, B. la cláusula relativa en posición central o derecha, C. el pronombre relativo (presente u omitido) y D. el tipo de información proporcionado por la cláusula relativa (especificativa o explicativa) <i>Nota: El encabezado nominal estaba en posición de sujeto o de objeto y la cláusula relativa en posición central o derecha. En algunos casos el pronombre relativo fue omitido y se utilizaron comas para la información explicativa de la cláusula relativa.</i>
Prueba 2	Nivel de dificultad II	Los estudiantes identificaron la función del pronombre relativo y de las cláusulas relativas, además comprendieron y produjeron de forma	Actividad 1 (Instrucción A)	A partir de una serie de oraciones, los estudiantes identificaron: A. el encabezado nominal de la cláusula principal como antecedente para decidir, de acuerdo con su rol sintáctico, decidiendo qué pronombre relativo usar de acuerdo con su función, si es posible omitirlo y el uso de comas si la

		controlada dichas cláusulas.		<p>información proporcionada es explicativa.</p> <p><i>Nota: El encabezado nominal estaba en posición de sujeto o de objeto y la cláusula relativa en posición central o derecha. En algunos casos el pronombre relativo fue omitido y se utilizaron comas para la información explicativa de la cláusula relativa.</i></p>
			<p>Actividad 2 (Instrucción A y B)</p>	<p>A partir de dos oraciones simples, los estudiantes las unieron para producir una cláusula relativa de forma controlada. Debieron enfocarse en: A. la estructura interna de la cláusula principal y de la relativa y B. identificar el encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal.</p> <p><i>Nota: Los estudiantes debieron decidir a partir del rol sintáctico del encabezado y la función del pronombre relativo, cuál debe usarse, ubicar a la cláusula relativa en posición central o derecha y evitar que se duplique el sujeto u objeto en estas, además de la omisión del pronombre relativo y el tipo de información que se proporciona. En algunos casos el pronombre relativo fue omitido y se utilizaron comas para la información explicativa de la cláusula relativa.</i></p>

Prueba 3	Nivel de dificultad III	Los estudiantes produjeron cláusulas subordinadas relativas de forma controlada y libre.	Actividad 1 (Instrucción A y B)	<p>A partir de una cláusula principal dada, los estudiantes produjeron una cláusula relativa de forma libre. Estos debieron enfocarse en: A. la estructura interna de la cláusula principal y de la relativa y B. identificar el encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal.</p> <p><i>Nota: Los aprendices debieron decidir el rol sintáctico del encabezado y la función del pronombre relativo, ubicar a la cláusula relativa en posición central o derecha, evitar que se duplique el sujeto u objeto y conjugar los verbos utilizados en la cláusula relativa correctamente con el encabezado nominal, además de la omisión del pronombre relativo y el tipo de información que se proporciona.</i></p>
			Actividad 2 (Instrucción A)	<p>Los estudiantes produjeron un texto de 80-100 palabras de forma libre incluyendo: A. tres cláusulas relativas mismas que debieron subrayar y circular el pronombre relativo, si es posible omitirse colocarlo entre paréntesis y usar comas para información explicativa de la cláusula relativa para evidenciar su identificación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Para validar el contenido del instrumento, se aplicó el Coeficiente de Validez de Contenido propuesto por Hernández-Nieto (2002). Cinco expertos del área de inglés evaluaron de forma independiente los objetivos e ítems del instrumento con base en una escala Likert de cinco puntos, considerando pertinencia, claridad, dificultad, nivel cognitivo y relevancia. También se utilizó una escala estimativa (1 = inaceptable, 5 = excelente),



permitiendo un máximo de 20 puntos por reactivo y evaluador. Con los puntajes obtenidos se calculó la concordancia entre evaluadores y la probabilidad de error. El resultado fue un promedio de 0.09, que supera el valor mínimo de 0.08 sugerido por el autor, lo que indica una validez de contenido excelente.

Con el objetivo de establecer si la intervención basada en actividades de reflexión metalingüística tuvo un impacto en la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2), específicamente en lo relacionado con su identificación, comprensión y producción por parte de los participantes, se llevó a cabo un análisis estadístico paramétrico mediante un ANOVA de medidas repetidas utilizando el software JASP para determinar si la nueva propuesta didáctica tuvo un efecto y si este era mayor en el grupo experimental que en el control. La intervención consistió en aplicar un programa didáctico con dos modalidades: un grupo experimental que recibió actividades con reflexión metalingüística y un grupo control que realizó la intervención sin dicha reflexión. Las variables consideradas fueron: la intervención (pre y post), el tipo de grupo (experimental y control), y el uso correcto de las cláusulas relativas en inglés (L2), evaluado a través de la identificación, comprensión y producción, con niveles de dificultad I, II y III establecidos en la Tabla 2 como variable dependiente.

Los criterios utilizados para evaluar si las respuestas a las actividades, junto con sus respectivas instrucciones, eran correctas o incorrectas se fundamentaron en las reglas gramaticales del inglés (L2) sobre las cláusulas relativas de sujeto y de objeto. Para ello, se requería que los estudiantes demostraran una identificación precisa del pronombre relativo, la cláusula principal y la cláusula subordinada. Además, debían evidenciar comprensión de la estructura interna de estas oraciones y producirlas correctamente en cada actividad. Esto incluía saber si el pronombre relativo podía omitirse, así como el uso adecuado de comas cuando la información tenía un carácter explicativo. Estas habilidades se evaluaron en ambas pruebas, diagnóstica y final.

Para calcular los resultados de las pruebas pre y post de cada grupo, se sumaron las respuestas correctas y se multiplicaron por 100, para luego dividir ese valor entre el número total de reactivos correspondientes a cada nivel del instrumento de evaluación. Posteriormente, una vez obtenidos los puntajes de respuestas correctas de ambos grupos en ambas pruebas (pre y post), los datos fueron normalizados dividiendo el total de aciertos esperados por el número de participantes en cada prueba.

Resultados

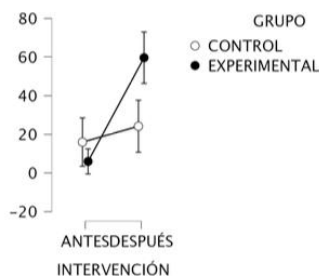
En esta sección se presentan los resultados generales obtenidos en las pruebas pre y post. Luego, se muestran los análisis estadísticos realizados para evaluar el efecto de la propuesta didáctica en ambos grupos, destacando un impacto significativo en el grupo experimental; finalmente, una prueba post hoc identificó las diferencias entre variables y confirmó que este grupo fue el más beneficiado por la intervención.

Resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas pre y post

Primeramente, en la Prueba 1 (nivel de dificultad I) se evaluó si los participantes eran capaces de reconocer una cláusula relativa en inglés (L2) en un texto, el cual fue adaptado para los objetivos de este estudio. Los resultados de la aplicación antes y después de la intervención reflejaron que, al inicio, el grupo experimental tenía un promedio inferior (6%) en comparación con el grupo control (16%). Sin embargo, al final del proceso, el grupo experimental superó al control con un promedio de 59% frente al 24%. Esto sugiere que la reflexión metalingüística contribuyó a que los estudiantes pudieran identificar con mayor claridad los elementos que conforman las cláusulas subordinadas relativas. Además, un dato relevante es que, a pesar de esta mejora, el reconocimiento de dichas cláusulas sigue representando un desafío, ya que, para el grupo experimental, en promedio solo se reconoció correctamente el 59% de ellas. Cabe señalar que algunos errores se debieron a que varios estudiantes no siguieron adecuadamente las instrucciones, lo cual influyó en que sus respuestas fueran consideradas incorrectas.

En la figura 1 se presenta la gráfica de los promedios que describe el comportamiento de las variables, mostrando un incremento en la capacidad para identificar correctamente las partes de las cláusulas relativas en ambos grupos, con un aumento más notable en el grupo experimental.

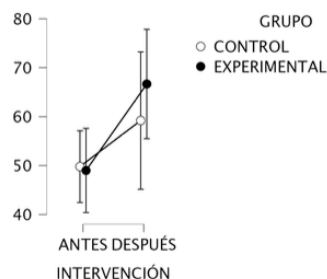
Figura 1. Resultados de la Prueba 1 del instrumento pre y post en ambos grupos



Fuente: Elaboración propia

En la Prueba 2 (nivel de dificultad II) se evaluó la capacidad de los estudiantes para identificar las funciones del pronombre relativo y de la cláusula relativa, así como su comprensión en un contexto controlado. Además, se evaluó la producción, mostrando dominio en la omisión del pronombre relativo y en el manejo del tipo de información proporcionada (explicativa o especificativa), a partir de la combinación de dos oraciones simples dadas. En esta instancia, los porcentajes iniciales fueron considerablemente superiores (49%) a los observados en ambos grupos en la prueba del nivel I. Asimismo, los resultados posteriores reflejaron una mejora significativa en ambos grupos: el grupo experimental alcanzó 66.67%, mientras que el grupo control obtuvo 59.66%, lo que sugiere un mayor dominio en este tipo de tareas. Dicho desempeño podría atribuirse a la familiaridad de los participantes con actividades similares en materiales didácticos convencionales, lo que indicaría la presencia de conocimientos previos adquiridos. Además, en la sección dedicada a la selección del pronombre relativo adecuado (*who/which*), la existencia de únicamente dos opciones pudo haber facilitado la respuesta correcta mediante inferencia o conjetura en algunos de los reactivos, lo cual limita la posibilidad de evidenciar si el estudiante realmente domina el uso del pronombre relativo.

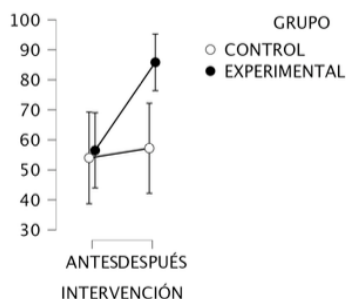
En la figura 2, se puede observar que sí existe un incremento de los porcentajes de las respuestas correctas, demostrando una mejora en la capacidad de comprensión y producción controlada de ambos grupos. Sin embargo, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en las pruebas inicial y final, además de mostrar un mayor avance que el grupo control. Estos datos refuerzan la hipótesis de que la reflexión metalingüística tuvo un impacto positivo en la comprensión y el uso de las cláusulas relativas, incluso en contextos de producción controlada.

Figura 2. Resultados de la Prueba 2 del instrumento pre y post

Fuente: Elaboración propia

En la Prueba 3 (nivel de dificultad III), las tareas incluyeron ejercicios controlados en los que los participantes debían producir cláusulas relativas en inglés (L2) a partir de una cláusula principal proporcionada, así como una tarea de producción libre que consistió en redactar un texto sobre una persona a quien admiraban, incluyendo al menos tres cláusulas relativas. La comparación de resultados mostró que los estudiantes lograron demostrar su conocimiento sobre la omisión del pronombre relativo y la distinción entre información explicativa y especificativa en ambas modalidades de producción. Como conclusión parcial, estos hallazgos evidencian la capacidad de los participantes para aplicar las cláusulas relativas en contextos tanto controlados como creativos, reflejando un dominio funcional de esta estructura gramatical. Ambos grupos partieron de porcentajes superiores al 50% en la prueba inicial; no obstante, en la evaluación posterior, el grupo experimental alcanzó un promedio de respuestas correctas del 85%, mientras que el control obtuvo 57%. Estos resultados respaldan que la reflexión metalingüística fue una estrategia clave para el grupo experimental en cuanto al fortalecimiento de la competencia gramatical, pues les permitió producir un mayor número de cláusulas relativas correctas en relación con el grupo control. Además, el porcentaje de respuestas correctas observado en el grupo experimental sugiere el inicio de un proceso de adquisición de conciencia metalingüística respecto a esta estructura gramatical. Los participantes mostraron una mayor atención a los componentes del lenguaje y evidenciaron haber reflexionado activamente a partir de las tareas lingüísticas y metalingüísticas propuestas durante la intervención.

Estos resultados confirman una vez más un incremento en las respuestas correctas en ambos grupos, lo que refleja una mejora en la habilidad para producir cláusulas relativas tanto en contextos de práctica controlada como en tareas de producción libre (Fig. 3).

Figura 3. Resultados de la Prueba 3 del instrumento pre y post

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los resultados de las tres pruebas sugieren que la intervención (con y sin reflexión metalingüística) tuvo un impacto positivo en la identificación, comprensión y producción de cláusulas relativas en inglés (L2) en ambos grupos, aunque para el grupo experimental este fue mayor. A lo largo de los diferentes niveles de dificultad, este grupo no solo mostró un progreso sostenido, sino también un desempeño superior al del control en la evaluación final. Estos resultados indican que la integración de tareas metalingüísticas favoreció el desarrollo de una conciencia gramatical, permitiendo a los estudiantes no solo reconocer estructuras lingüísticas, sino también utilizarlas de forma más precisa y autónoma, según lo planteado por Gombert (1992).

Resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas

Para analizar si las diferencias de los resultados obtenidos en las pruebas de ambos grupos eran significativas a partir de la intervención (con y sin reflexión metalingüística), se realizó una prueba estadística de ANOVA de medidas repetidas. Los resultados mostraron un efecto principal de intervención, $F(1, 9) = 66.42$, $p < .001$, lo que indica que, en general, la propuesta didáctica tuvo un impacto significativo en el desempeño de los participantes, evidenciando diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones antes y después de la intervención. También se observó un efecto principal de nivel, $F(2, 18) = 89.84$, $p < .001$. Sin embargo, no hubo efecto de grupo, $F(1, 9) = 2.29$, $p = 0.164$, lo que significa que no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento global entre el grupo experimental y el grupo control, sugiriendo que ambos grupos mostraron resultados similares en este análisis general. Estos datos evidencian que hubo un efecto principal de la intervención en este contexto implementada en dos momentos (pre y post) y dirigida a dos grupos, uno experimental y uno control. Dicho efecto se refleja en un mejor uso de las

cláusulas relativas en inglés (L2) por parte de ambos grupos, pues en las pruebas de los distintos niveles de dificultad (I, II, y III) hubo un incremento de respuestas correctas tras la aplicación de la intervención.

Lo anterior mostró que la intervención generó un impacto, siendo aparentemente más significativo en uno de los grupos. Del mismo modo, se observó que ambos grupos reaccionaron favorablemente a la propuesta aplicada, tanto con como sin actividades de reflexión metalingüística, ya que mejoraron sus resultados al responder con mayor exactitud las tareas experimentales correspondientes a los distintos niveles de dificultad en las pruebas pre y post.

Resultados de la prueba Post hoc

Tras haber encontrado un efecto global significativo en el análisis de la prueba estadística, se realizó una prueba post hoc para evidenciar en qué condiciones específicas existían dichas diferencias significativas.

Los resultados mostraron que, en la Prueba 1, el grupo experimental que recibió actividades de reflexión metalingüística obtuvo un efecto significativamente mayor ($p < .001$) en el uso adecuado de las cláusulas relativas en inglés (L2), en comparación con el grupo control, cuyo desempeño no mostró diferencias significativas ($p = .983$, no significativo).

Los resultados mostraron que, en la Prueba 1, el grupo experimental que recibió actividades de reflexión metalingüística obtuvo un efecto significativamente mayor ($p < .001$) en el uso adecuado de las cláusulas relativas en inglés (L2), en comparación con el grupo control, cuyo desempeño no mostró diferencias significativas ($p = .983$, no significativo). Esto sugiere que, en este nivel de dificultad, la intervención no tuvo un efecto significativo. Asimismo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni antes ($p = 1.000$) ni después de la intervención ($p = .980$), lo cual indica que los participantes presentaban un rendimiento muy similar en ambas mediciones. En consecuencia, se concluye que, en este nivel, no se evidenció un progreso sustancial en ninguno de los grupos, independientemente del tipo de intervención aplicada. Estos resultados pueden explicarse debido a que los estudiantes de ambos grupos contaban con conocimientos previos sobre este tipo de ejercicios, debido a que suelen estar incluidos de manera frecuente en los materiales de estudio de inglés usados en la educación media

superior en México. Esta familiaridad probablemente niveló el desempeño entre los grupos, dificultando la aparición de diferencias estadísticas significativas en la prueba.

Finalmente, los resultados de la prueba post hoc correspondientes a la Prueba 3 mostraron que el grupo experimental, que recibió la intervención basada en actividades de reflexión metalingüística, tuvo un uso correcto de las cláusulas relativas en inglés (L2) significativamente superior ($p = .003$) al del grupo control, que no incluyó dicha reflexión ($p = .989$). Esto indica que la incorporación de reflexión metalingüística en la intervención favoreció un mejor dominio de estas estructuras gramaticales en comparación con la intervención sin este componente.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten confirmar que las hipótesis planteadas en este estudio se confirmaron. Ambos grupos mostraron mejoras tras la intervención, lo que indica una respuesta positiva general; sin embargo, el grupo experimental evidenció un progreso sustancialmente mayor, lo que sugiere un efecto claro de la intervención basada en la reflexión metalingüística. El grupo experimental presentó avances en los tres niveles de dificultad, siendo estos especialmente significativos en los niveles I y III, con mayor énfasis en este último. Por su parte, aunque el grupo control también mostró cierta mejoría, las diferencias entre sus resultados en la pre y postprueba no fueron estadísticamente significativas.

Discusión

El propósito central de esta investigación fue rediseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica basada en actividades de reflexión metalingüística, con el fin de analizar su impacto en el aprendizaje de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) por parte de estudiantes mexicanos de nivel medio superior, con edades entre 15 y 17 años, cuya lengua materna es el español y que poseen un nivel intermedio-avanzado de inglés (B2). Como parte del rediseño, se añadió un cuarto módulo centrado en el aprendizaje de la función de las cláusulas relativas con encabezado nominal, incluyendo también la omisión del pronombre relativo cuando cumple función de objeto. En términos generales, y en línea con el objetivo general, los resultados obtenidos evidenciaron un efecto positivo, como se detalla en los siguientes apartados.

El primer objetivo específico consistió en rediseñar la propuesta incorporando un cuarto módulo e implementar una propuesta didáctica —con y sin actividades de reflexión metalingüística— en dos grupos (experimental y control), con el propósito de facilitar el

aprendizaje de las cláusulas relativas en inglés. Los resultados obtenidos en las pruebas pre y post indicaron que ambos grupos mostraron avances en su desempeño; no obstante, el grupo experimental presentó una mejora significativamente mayor en comparación con el grupo control. Aunque este último también evidenció cierto progreso, dicho cambio no fue estadísticamente significativo. A partir de estos hallazgos, se concluye que la incorporación de actividades de reflexión metalingüística tuvo un efecto significativo según los resultados estadísticos obtenidos.

El avance observado en ambos grupos en el uso de cláusulas relativas sugiere que la intervención, tanto con como sin la integración de actividades de reflexión metalingüística, tuvo un impacto positivo. Este efecto puede atribuirse a diversos factores, entre ellos, el enfoque metodológico ecléctico adoptado, que combinó elementos de metodologías estructurales, audiolinguales y comunicativas (Littlewood, 1981; Harmer, 2007; Williams, 2001; Nunan, 2004; Larsen-Freeman, 2011; Long, 2015). También influyó el trabajo constante en las cuatro habilidades lingüísticas, el uso de materiales auténticos como fuente de *input*, la retroalimentación proporcionada, la variedad de interacciones en clase y los distintos roles asumidos por la docente durante las sesiones.

Todos estos elementos mencionados contribuyeron a crear un entorno propicio para el aprendizaje en ambos grupos, al proporcionar condiciones tales como un ambiente estructurado y colaborativo, recursos didácticos adecuados y oportunidades para la interacción significativa. Estas condiciones facilitaron la adquisición de nuevos conocimientos, experiencias y herramientas, favoreciendo procesos de análisis, reflexión y apropiación, entendidos como la capacidad de los estudiantes para examinar críticamente la información, pensar conscientemente sobre el uso del lenguaje y adoptar activamente los contenidos aprendidos en su producción lingüística (Ávila y Bosco, 2001; Tripodoro et al., 2015). Asimismo, la intervención generó un contexto educativo centrado en el estudiante, que estimuló el autoaprendizaje y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, reflejado en las mejoras observadas en las pruebas posteriores (Gravié, 2005; Cabrera-Pita et al., 2023).

El segundo objetivo de esta investigación consistió en examinar si la incorporación de actividades de reflexión metalingüística contribuyó al desarrollo de la habilidad para identificar, comprender y producir cláusulas relativas en inglés (L2) entre los estudiantes participantes. Para cumplir con este objetivo, se administraron pruebas pre y post organizadas en tres niveles de dificultad, con el fin de identificar con mayor precisión las áreas del aprendizaje gramatical donde se evidenciaron avances más relevantes. El Nivel I incluyó

tareas centradas en la identificación y comprensión. El Nivel II combinó estas habilidades con producción controlada. Por su parte, el Nivel III abarcó identificación y comprensión, así como producción tanto controlada como libre.

Los análisis estadísticos, particularmente los resultados de la prueba post hoc, mostraron que el grupo experimental presentó mejoras en los tres niveles, siendo estas significativas en los Niveles I y III. En contraste, aunque el grupo control también evidenció cierto progreso, este no alcanzó significancia estadística. Estos hallazgos permiten concluir que las actividades de reflexión metalingüística promovieron en el grupo experimental una atención más enfocada en la estructura y el funcionamiento de las cláusulas relativas, favoreciendo procesos de análisis sintáctico más profundos. Asimismo, se observó el desarrollo de una mayor conciencia metalingüística y sintáctica, la cual facilitó no solo el uso efectivo sino también su manejo gramatical en contextos tanto guiados como libres. En conclusión, los participantes fueron capaces de reflexionar sobre el funcionamiento y uso de las relativas en inglés para producirlas de forma correcta.

Lo anteriormente expuesto coincide con hallazgos de estudios previos que han demostrado la efectividad de la reflexión metalingüística como una estrategia clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al fomentar una mayor consciencia lingüística que facilita la construcción de nuevos conocimientos (Chen y Myhill, 2016; Hess, 2016; Van Rijt et al., 2019). Asimismo, los resultados de este estudio coinciden con lo señalado por diversos autores respecto a los beneficios de esta estrategia, ya que se observó un uso más preciso de una primera y una segunda lengua, acompañado de un desarrollo más profundo de las competencias lingüísticas y de los procesos cognitivos implicados (Gombert, 1992; Roehr-Brackin, 2018). Además, los resultados obtenidos en el Nivel III respaldan la Jerarquía de Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) propuesta por Comrie y Keenan (1977), la cual establece un orden de dificultad en la adquisición y producción de cláusulas relativas según la función sintáctica del elemento relativizado. Según esta jerarquía, las relativas con función de sujeto son más accesibles y, por lo tanto, más fáciles de adquirir. En concordancia con este principio, fueron justamente estas las que presentaron una mayor frecuencia de uso correcto entre los participantes.

Una de las limitaciones de este estudio fue la necesidad de recopilar datos sobre cómo los aprendices identificaban, comprendían y producían las cláusulas relativas de sujeto y de objeto, lo que restringió el análisis al uso de estas estructuras en contextos controlados, y no en lenguaje natural. Esta limitación dificultó evaluar con precisión cómo los estudiantes

emplearían dichas estructuras en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, el desarrollo de la reflexión metalingüística representó una ventaja potencial, ya que permitió observar en qué medida los participantes pudieron aprovechar su experiencia lingüística previa y su conocimiento general sobre la lengua para mejorar su desempeño.

Otra limitación común en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras es la variabilidad en el nivel de competencia lingüística entre los estudiantes. En este estudio, aunque los participantes tenían un nivel intermedio-avanzado de inglés (B2) al momento de la intervención, los grupos eran notablemente heterogéneos en varios aspectos. Esta diversidad representa un desafío constante para los docentes de segundas lenguas, lo que complica la planificación de actividades adaptadas a un nivel homogéneo de competencia, sin importar el semestre o etapa educativa en la que se encuentren los aprendices.

Conclusiones

El progreso metalingüístico en el aprendizaje de las cláusulas subordinadas relativas en inglés se logró mediante una propuesta didáctica que integró actividades específicas de reflexión metalingüística. Estas se complementaron con el trabajo gramatical a partir de textos auténticos y materiales pedagógicos originales donde aparecían dichas estructuras. Esto facilitó un análisis más detallado de su funcionamiento. La organización de la propuesta en etapas, la diversidad de actividades y la coherencia entre los elementos contribuyeron a integrar la reflexión metalingüística con el aprendizaje formal. Asimismo, se abordó la omisión del pronombre relativo, un aspecto desafiante para los hablantes de español (L1), ya que en esta lengua no es posible dicha omisión. Por ello, se anticipaba que el aprendizaje de las relativas de objeto en inglés (L2) implicaría mayor dificultad.

Cabe destacar que este desarrollo también estuvo influenciado por otros factores, tales como la motivación y el interés de los estudiantes por el tema y las actividades propuestas, su nivel de atención a las explicaciones del docente y a las tareas asignadas, el input lingüístico proporcionado y su capacidad de análisis respecto a la estructura gramatical, entre otros. En este sentido, la contextualización de las cláusulas relativas en textos auténticos y relevantes para los estudiantes, junto con actividades que conectaban directamente con sus intereses y contexto personal, facilitó el aprendizaje de la estructura. Lo anterior propició que los estudiantes desarrollaran una autorregulación que se reflejó en su capacidad para mantener la motivación y concentrarse en las tareas propuestas, incluso ante demandas y

distracciones externas. Esto tuvo efectos positivos en el aprendizaje, ya que les permitió aprovechar mejor las actividades de la propuesta didáctica.

Durante la intervención, también se permitió la transferencia positiva de aspectos metalingüísticos de la lengua materna (L1) hacia la lengua extranjera (L2), contribuyendo al aprendizaje de la estructura gramatical de manera inconsciente. Es decir, los estudiantes fueron capaces de identificar y comprender la estructura interna de las cláusulas relativas, el rol sintáctico del encabezado nominal, la función del pronombre relativo, la ubicación de estas cláusulas respecto a la principal, la omisión del pronombre relativo y el tipo de información proporcionada por la relativa (explicativa o especificativa). Estos avances se evidenciaron en los resultados obtenidos, ya que ambos grupos mostraron tendencias favorables en el uso adecuado de las relativas. Se puede concluir que la capacidad de los participantes para reflexionar sobre las cláusulas relativas aumentó gracias a la intervención y las actividades de la propuesta didáctica en ambos grupos, aunque en mayor medida en el experimental.

No obstante, los participantes del grupo experimental no solo lograron identificar los elementos lingüísticos mediante reflexiones sobre los aspectos internos de las cláusulas relativas, sino que la estrategia de reflexión metalingüística los condujo a un análisis más profundo sobre la forma y función de estas estructuras, lo que implicó procesos cognitivos más complejos. Esto permitió a los estudiantes monitorear y analizar de forma independiente la forma y la función de las cláusulas relativas. Como resultado, demostraron una mayor capacidad para producir estas estructuras en textos narrativos.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas, como las de Abasikhah (2012) y Nezakat-Alhossani et al. (2014), que demuestran cómo la reflexión metalingüística es una estrategia eficaz para la adquisición de cláusulas relativas en inglés (L2), a través de tareas que fomentan en los estudiantes una mayor consciencia y uso adecuado de la lengua, generando aprendizajes gramaticales significativos. Estos autores previamente mencionados también destacan la importancia de centrarse en la forma lingüística y los procesos cognitivos para optimizar el aprendizaje de la lengua.

Asimismo, se confirma que las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes se fortalecieron gracias a su interacción con la lengua escrita y, especialmente, a la instrucción formal sobre el uso de las cláusulas relativas. En conclusión, se observa que las actividades de reflexión metalingüística favorecieron principalmente el desarrollo lingüístico y metalingüístico de los estudiantes del grupo experimental. Se puede afirmar que

las tareas que se enfocan en la reflexión y el uso comunicativo de la lengua impulsan un mayor aprendizaje de las estructuras gramaticales, mientras que aquellas centradas únicamente en el manejo mecánico limitan dicho aprendizaje. Los factores internos, como la motivación, el interés, la atención y la autonomía de los estudiantes, juegan un papel fundamental en su desarrollo lingüístico y metalingüístico. De igual forma, los factores externos, tales como la enseñanza del docente, el uso de materiales auténticos, el *input* y las tareas asignadas, también influyen significativamente en este proceso.

Contribuciones a Futuras Líneas de Investigación

Se considera que los resultados y la relevancia pedagógica de esta investigación aportan al campo de estudio sobre la reflexión metalingüística como una estrategia didáctica efectiva para mejorar la adquisición de la gramática en general, y específicamente en lo que respecta al aprendizaje de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2). Los hallazgos evidencian, al igual que el estudio previo (Valencia, 2024), que se tomó como punto de partida, que los participantes lograron avances significativos en la identificación, comprensión y producción de las cláusulas relativas. Además, los resultados evidencian que las actividades incluidas en la nueva propuesta didáctica promovieron procesos de reflexión metalingüística que impactaron de forma positiva en el aprendizaje. Este efecto fue especialmente notable en los aspectos más complejos de las cláusulas relativas, los cuales fueron trabajados en el cuarto módulo. Lo anterior se reflejó en la capacidad de los participantes para pensar conscientemente sobre una segunda lengua y su uso, así como para monitorear y planear de forma intencional tanto la comprensión como la producción escrita, favoreciendo así el desarrollo de la competencia lingüística. En este sentido, la reflexión metalingüística sobre las cláusulas relativas promovió la habilidad para analizar esta estructura gramatical y verbalizar sobre su significado y posible uso en un texto narrativo.

Es importante destacar que la conciencia sintáctica ha recibido poca atención en la investigación, y la mayoría de los estudios en este ámbito se han centrado en niños. Esta investigación amplía el foco al centrarse en un grupo de jóvenes entre 15 y 17 años. Otro aspecto relevante es que la fase de reflexión metalingüística para el grupo experimental se llevó a cabo en la lengua materna (L1) de los participantes, ya que, en general, los estudiantes mexicanos no están acostumbrados a examinar con detalle la composición gramatical de las oraciones y el funcionamiento en inglés (L2), lo que puede aumentar la complejidad. Al realizar la reflexión en español (L1), se favoreció una mayor comprensión y se facilitó la

reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje en general, y de las estructuras gramaticales en particular.

Finalmente, en cuanto a investigaciones futuras, diversos autores coinciden en la necesidad de explorar más en contextos educativos para clarificar cómo los procesos cognitivos de los estudiantes, incluida la reflexión metalingüística, pueden beneficiarlos a ellos y a sus docentes, apoyando los avances cognitivos identificados en estudios anteriores. Adesope et al. (2010) señalan que “existe una gran necesidad de explorar más en contextos educativos, para clarificar cómo los procesos cognitivos de los estudiantes, incluida la reflexión metalingüística, pueden beneficiarlos a ellos y a sus docentes, apoyando los avances cognitivos identificados en estudios anteriores” (p. 231). La reflexión metalingüística podría tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes en temas relacionados con el lenguaje y, potencialmente, en otras áreas, ya que las habilidades metacognitivas son útiles en todas las asignaturas. Por ello, futuras investigaciones podrían explorar la aplicación de la reflexión metalingüística en otras estructuras gramaticales y en diferentes materias escolares para evaluar su efecto en el aprendizaje y desempeño académico de manera integral.

Referencias

- Abadikhah, S. (2012). The effect of mechanical and meaningful production of output on learning English relative clauses. *System*, 40(1), 129–143. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.001>
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., and Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Ávila, P. y Bosco, M. (2001). Ambientes Virtuales de Aprendizaje una Nueva Experiencia. *20th International Council for Openhand Distance Education*, 1510.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. In R. A. Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). John Benjamins.
- Brucart, J. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 395-522). Espasa Calpe.
- Byrne, D. (1992). *Teaching oral English*. Longman.
- Cabrera-Pita, J. A., Mendoza-Zamora, W., & Intriago-Zambrano, R. (2023). El desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes: una estrategia para favorecer el autoconocimiento. *Polo del Conocimiento*, 1805-1816.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao.
- Celce-Murcia, M., and Larsen-Freeman, D. (2015). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (3rd ed.). Heinle and Heinle.
- Chen, H., and Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
- Comrie, B., and Keenan, E. L. (1979). Noun Phrase Accessibility Revisited. *Language*, 55(3), 649. <https://doi.org/10.2307/413321>
- Diessel, H., and Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882-906. <https://doi.org/10.1353/lan.2005.0169>
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de Gramática del Español*. Waldhuter.

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- EF EPI. (2023). EF EPI: EF English Proficiency Index. EF Education First Ltd. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Flynn, S., Foley, C., and Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Gravié, R. (2005). El papel del grupo en la creatividad. En S. de la Torre (Ed.), *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza vol. 1* (pp. 521-530). Aljibe.
- Gombert, E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Gutiérrez, X. (2006). ¿Cómo funcionan los relativos? Aprender gramática investigando. En A. Camps y F. Zayas (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.113-122). Grao.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Perú: Universidad de los Andes.
- Hess, K. (2011). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: Reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S.A. Vernon y M. Alvarado (Eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). Porrúa.
- Hess, K. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3(2), 3–21. <https://doi.org/10.21283/2376905X.5.33>
- Larsen-Freeman (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.
- Myhill, D. (2011). 'The ordeal of deliberate choice': Metalinguistic development in

- secondary writers. En V. Berninger (Ed.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Nezakat-Alhossaini, M., Youhanaee, M., y Moinzadeh, A. (2014). Impact of explicit instruction on EFL learners' implicit and explicit knowledge: A case of English relative clauses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10, 183-199.
- Nippold, M. (2004). *Language Development across Childhood and Adolescence* (R. A. Berman, Ed.; Vol. 3). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.3>
- Nippold, M. (2013). *Language Sampling with Children and Adolescents Implications for Intervention* (3rd ed.). Plural Publishing, Inc.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Olson, D. (2013). Writing, the Discovery of Language, and the Discovery of Mind. *Dialogue and Universalism*, 23(1):9-14.
- Peripiñán, S. (2008). Acquisition of Prepositional Relative Clauses in Two Types of Spanish-English Bilinguals, *10th Hispanic Linguistics Symposium*.
- Quirk, R. et al. (2010). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Pearson Longman.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge.
- Selinker, L. and Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shirai, Y., and Ozeki, H. (2007). The acquisition of relative clauses and the noun phrase accessibility hierarchy. A universal in SLA? Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(02). <https://doi.org/10.1017/S027226310707009X>
- Shopen, T. (2007). *Language Typology and Syntactic Description* (Vol.1). Cambridge University Press.
- Tripodoro, Vilma A, & De Simone, Gustavo G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina* (Buenos Aires), 75(2), 109-112. Recuperado en 06 de mayo de 2025, de

[https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802015000200010&lng=es&tlng=es)

[76802015000200010&lng=es&tlng=es.](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802015000200010&lng=es&tlng=es)

- Valencia, L. (2024). *Integración de la reflexión metalingüística en una secuencia didáctica para favorecer la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el nivel medio superior* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9899>
- Van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J. F., Wijnands, A., and Coppen, P.-A. J. M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- Williams, J. (2001). Learner-Generated Attention to Form. *Language Learning*, 51(s1), 303–346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00020>.