

La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria*

Ikuspegi interlinguistikoko batetik eraikitzea obligazioari buruzko ezagutza Bigarren Hezkuntzako ikasle talde batean

The construction of knowledge based on the notion of obligation from a multilingual perspective in secondary school students

Alicia Martí-Climent

Universitat de València, GIEL

alicia.marti@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1005-5630>

Victoria Abad Beltrán

IES Clot del Moro, GIEL

victoria.abad.beltran@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1278-9400>

Recibido / Noiz jaso den: 18/07/2023

Aceptado: Noiz onartu den: 25/10/2023

Resumen

En este artículo, presentamos los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación de una secuencia didáctica de gramática, diseñada según el modelo Egramint (SDGE), sobre la expresión de la obligación en un grupo de 3.º ESO-PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento). Nuestros objetivos son: a) indagar sobre su conocimiento previo, b) descubrir cómo proceden los estudiantes para reconocer y comprender el uso de la obligación en las tres lenguas curriculares, y c) analizar cómo la SDGE puede contribuir a la construcción de su conocimiento gramatical. Los resultados del análisis de los textos realizados por los estudiantes evidencian que la SDGE planteada les ayuda a vincular el conocimiento experiencial y el formal: el alumnado ha avanzado del anclaje experiencial al morfológico, transitando por el anclaje semántico y discursivo, y es más consciente del uso de las formas gramaticales y de las similitudes y diferencias entre las distintas lenguas.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; expresión de la obligación; reflexión interlingüística; secuencias didácticas; educación secundaria.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 2.1. La enseñanza de la gramática en secundaria desde una perspectiva interlingüística. 2.2. La construcción del conocimiento gramatical en estudiantes. 2.3. Obstáculos en el acceso al saber gramatical. 2.4. Secuencia Didáctica de Gramática Egramint (SDGE). 3. OBJETIVOS. 4. METODOLOGÍA. 4.1. Perspectiva metodológica, contexto y datos. 4.2. Diseño de la SDGE sobre la expresión de la obligación. 5. RESULTADOS. 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..

* Este trabajo forma parte del Proyecto I+D *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación y dirigido por la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo.

Laburpena. Artikulu honetan, ikasgelako ikerketa baten emaitzak aurkeztuko ditugu; zehazki, DBH-IEHPko 3. ikasmailako talde batean obligazioari buruzko ezagutza eraikitzeke Egramint (SDGE) ereduaren arabera diseinatutako gramatikako sekuentzia didaktiko bat inplementatu ondoren ateratako datuak aztertu ditugu ikerketa horretan. Gure helburuak hauek dira: a) aldez aurretik zer ezagutza dituzten aztertzea, b) jakitea nola moldatzen diren ikasleak curriculumeko hiru hizkuntzetan obligazioaren erabilera hautemateko eta obligazioa nola erabiltzen den ulertzeko, eta c) aztertzea nola laguntzen ahal duen SDGEk ikasleen gramatika-ezagutza eraikitzen. Ikasleek egindako testuen azterketaren emaitzek agerian uzten dute planteatutako SDGEak ezagutza esperientziala eta formala lotzen laguntzen diela: ikasleak ainguraketa esperientzialetik morfologikora igaro dira, ainguraketa semantikotik eta diskurtsibotik pasatuta, eta kontzienteago dira forma gramatikalen erabileraz eta hizkuntzen arteko antzekotasun eta desberdintasunez.

Gako-hitzak: gramatikaren irakaskuntza; obligazioaren adierazpena; hausnarketa interlinguistikoa; sekuentzia didaktikoak; bigarren hezkuntza.

Abstract. In this paper, we present the results of a classroom research study based on the implementation of a grammar teaching sequence, designed according to the Egramint's model (SDGE), about the expression of obligation in a group of 3rd ESO-PMAR students. Our aim is threefold: a) to inquire into their prior knowledge, b) to discover how students proceed to recognise and understand the use of obligation in the three curricular languages, and c) to analyse how the SDGE can contribute to the construction of their grammatical knowledge. The results of the analysis of the students' texts show that the SDGE helps them to link experiential and formal knowledge: the students have progressed from experiential to morphological anchoring, passing through semantic and discursive anchoring, and are more aware of the use of grammatical forms and of the similarities and differences between the different languages.

Keywords: grammar teaching; expression of obligation; interlinguistic reflection; didactic sequence; secondary school.

1. Introducción

En este trabajo, se exponen los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación en un grupo de 3.º ESO-PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) de una secuencia didáctica de gramática (SDGE) diseñada según el modelo propuesto por el proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (Egramint).

La propuesta de secuencia didáctica (siguiendo a Camps & Zayas, 2006) tiene un doble objetivo: a) comunicativo: crear un decálogo, b) gramatical: analizar las diferentes formas lingüísticas que permiten expresar la obligación y comparar estos usos en español con los que se dan en inglés y en catalán.

La interacción oral durante la implementación de la secuencia y los textos elaborados por el alumnado evidencian que el tratamiento integrado de lenguas y el inicio del aprendizaje en la observación de los usos potencia su conciencia metalingüística (Guasch, 2008; Rodríguez Gonzalo & Durán, 2019) y ofrece recursos al docente para guiar a los aprendices en el proceso de conceptualización y de adquisición del saber gramatical.

En este artículo, analizamos los textos de reflexión iniciales y finales sobre la expresión de la obligación realizados por estudiantes de secundaria durante la implementación de una secuencia didáctica titulada *¿Cómo expresamos la obligación? Normas, reglas, instrucciones* con la finalidad de evaluar su construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística, qué estrategias/anclajes usa el alumnado para reconocer y comprender el uso de la obligación en las tres lenguas curriculares.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza de la gramática en secundaria desde una perspectiva interlingüística

Las prácticas de enseñanza de la gramática que predominan en la escuela se caracterizan por «un planteamiento acumulativo y aislacionista de la enseñanza de lenguas» (Rodríguez-Gonzalo & Vilà, 2019, p. 5). A este planteamiento se añade que el diseño de actividades no contempla las relaciones entre las formas y el uso de la lengua y no atiende a los obstáculos que impiden una construcción progresiva del conocimiento gramatical como un saber organizado y sistematizado (Camps, 2017; Fontich, 2017).

Sin embargo, la investigación sobre la enseñanza de la gramática está ofreciendo nuevos caminos de reflexión al mostrar que los conocimientos previos de los estudiantes pueden ser la base sobre la que construir nuevos saberes, puesto que los hablantes tienden a establecer relaciones entre las lenguas que conocen y a usar el conocimiento que tienen de otras lenguas como estrategia o punto de partida del aprendizaje. Además, evidencia que los estudiantes de una lengua extranjera se enfrentan a las dificultades en el aprendizaje con los conocimientos que tienen de su primera lengua (Cáceres Lorenzo, 2014; Verdaguer & Guasch, 2017). Estas conclusiones se fundamentan en la existencia de una competencia subyacente común (Cummins, 1979) que explica la conexión que crean los hablantes entre los conocimientos lingüísticos que adquieren en lenguas diferentes (Guasch, 2010), es decir, desarrollan una competencia plurilingüe que los lleva a interrelacionar estos saberes que la escuela presenta atomizados (Esteve & Vilà, 2018; Fuertes, 2019). Por otro lado, la lingüística contrastiva considera «los usos lingüísticos como el instrumento para avanzar en el conocimiento de las relaciones que los usuarios establecen entre los conocimientos de los diferentes sistemas lingüísticos que utilizan y que conviven en su mente» (Guasch *et al.*, 2008, p. 201).

En esta línea, los planteamientos de la enseñanza de la gramática deberían integrar contenidos lingüísticos de diferentes lenguas con el propósito de incor-

porar el conocimiento de los hablantes y facilitar la construcción progresiva del conocimiento gramatical y la organización de un saber organizado tanto de la lengua primera como de las lenguas adicionales.

Ante esta situación, cabe preguntarse cómo enfocar la enseñanza y aprendizaje de este objeto de estudio y qué estrategias docentes pueden potenciar en el aula la adquisición de este conocimiento. Además de redefinir los contenidos gramaticales para guiar al alumnado en el uso reflexivo de las formas gramaticales (Zayas, 2011; Fontich, 2017), habría que elaborar planificaciones didácticas que aborden la reflexión metalingüística comparando y relacionando las lenguas que el aprendiz estudia (Ruiz Bikandi, 2008; Ruiz Pérez *et al.*, 2011), es decir, guiando al alumnado en la observación, análisis y comparación de sistemas gramaticales y usos lingüísticos y promoviendo un saber consciente de los fenómenos metalingüísticos a través de la reflexión interlingüística (Rodríguez-Gonzalo & Vilà, 2019).

En este proceso de reflexión interlingüística, la gramática explícita es el instrumento que posibilita la construcción de conocimiento lingüístico porque estimula la conciencia metalingüística del alumnado con el objetivo de entender cómo funciona la lengua y porque contribuye a la regulación de los usos de la lengua, por ejemplo, para mejorar un texto o para solucionar problemas de escritura (Fontich & Camps, 2014). La relación entre conocimiento implícito y conocimiento explícito de la lengua no es una dicotomía, sino un *continuum* en el que la actividad metalingüística que se active en el aula adquiere gran importancia (Rodríguez-Gonzalo, 2011; Fontich, 2014).

2.2. La construcción del conocimiento gramatical en estudiantes

La construcción de saber gramatical es un proceso de abstracción que plantea muchas dificultades al alumnado (Notario, 2001; Camps, 2017; Fontich, 2017; Rodríguez-Gonzalo & Durán, 2019; Abad-Beltrán, 2022). Este proceso de abstracción es un camino doble (del uso a la generalización y de la generalización al uso) que se organiza en diferentes niveles: se inicia en la identificación de las características del objeto, continúa en la generalización de las conclusiones para acabar integrándose en un sistema de relaciones que le da sentido y que genera un uso reflexivo y consciente de la lengua (Camps, 2017).

Por ello, este aprendizaje no se inicia en *tabula rasa*, sino que empieza y se apoya en las representaciones (conjunto relativamente estable de conocimientos y concepciones) que ha ido elaborando el alumnado a lo largo de su experiencia como escolares y como hablantes. La nueva información que reciben se integra en este conjunto de conocimientos. Por ello, se necesita saber qué representaciones tienen sobre los aspectos gramaticales seleccionados en las intervenciones docen-

tes con el objetivo de detectar los problemas y concepciones erróneas, reorientar la enseñanza y transformarlos para que elaboren y se apropien de estos conceptos (Notario, 2001). Sobre esta cuestión, los estudios de Brossard y Lambelin (1985, como se citó en Notario, 2001, p. 183) concluyen que el alumnado que utiliza diferentes criterios de forma combinada en el proceso de aprendizaje de las categorías gramaticales es el que muestra una comprensión más global del concepto.

Esta tarea de abstracción no es una actividad de asimilación y reproducción de contenidos, sino que requiere de alto análisis y control por parte de los discentes. De ahí que sea necesario elaborar los conocimientos teniendo en cuenta que hay que graduar la complejidad de los conceptos, vincularlos con los entornos de uso, partir del dominio funcional de esos aspectos lingüísticos y relacionar en diferentes grados el lenguaje cotidiano y el metalenguaje (Rodríguez-Gonzalo, 2011, p. 374).

Además, para apropiarse de este saber, se ha señalado la necesidad de, por un lado, crear y activar diálogo en el aula que fomente hablar y razonar sobre gramática y, por otro, de acompañar al alumnado en estas prácticas reflexivas a lo largo de la escolaridad (Rodríguez-Gonzalo, 2021). Este diálogo activa la reflexión metalingüística y ayuda a los estudiantes, con la guía del docente, a enfrentarse a los problemas y las dificultades que les plantea este objeto de estudio. La reflexión metalingüística que se activa en la interacción entre iguales y con la guía del docente se convierte así en la base de un modelo de enseñanza de la gramática que concibe la reflexión metalingüística del alumnado como la fuente del conocimiento gramatical (Casas *et al.*, 2017).

2.3. Obstáculos en el acceso al saber gramatical

Camps (2017) describe y clasifica los obstáculos a los que se enfrentan los discentes en el proceso de adquisición de saber gramatical:

1. Obstáculos relacionados con las teorías lingüísticas y el objeto de estudio: diferentes orientaciones de los estudios lingüísticos, la multifuncional de las formas lingüísticas y la fosilización de conocimientos prototípicos de los primeros niveles de escolarización.
2. Obstáculos causados por una metodología escolar que atomiza los saberes o que separa el lenguaje declarativo del procedimental.
3. Obstáculos que les plantea el acceso al conocimiento gramatical, que, por su carácter abstracto y sistematizado, requiere que el docente les ayude a regular su aprendizaje.

Para enfrentarse a estas dificultades, el alumnado construye los conceptos a partir de los significados y recurre a ejemplos para elaborar el conocimiento (Notario, 2001; Fontich, 2017; Rodríguez-Gonzalo & Durán, 2019). En este sentido,

son reveladoras las investigaciones de Casas (2014, 2017) sobre la construcción de saber gramatical en el alumnado de primaria cuando se enfrentan a la comprensión de los valores del presente de indicativo. Para resolver el conflicto cognitivo que les plantean los textos seleccionados, los aprendices recurren a cuatro tipos de anclajes o estrategias: anclaje morfológico (se focaliza la atención en las formas lingüísticas), anclaje semántico (el foco se orienta al significado), anclaje experiencial (las formas gramaticales se explican por la experiencia personal) y anclaje discursivo (se vinculan las formas con aspectos discursivos de los textos). Los resultados de los estudios de Casas muestran que las estrategias que les resultan más eficaces para construir conocimiento gramatical son la semántica, la experiencial y la discursiva. Por el contrario, focalizar la atención solo en las formas lingüísticas, esto es, recurrir a la estrategia morfológica, dificulta la reflexión sobre los diferentes usos de esta forma verbal.

2.4. Secuencia Didáctica de Gramática Egramint (SDGE)

El prototipo de SDGE que plantea Egramint, basado en el modelo de Camps (Camps & Zayas, 2006), ofrece un dispositivo de intervención semiestructurado que tiene como objeto de la enseñanza las nociones y los usos lingüísticos e incluye procedimientos de reflexión gramatical y vías para construir saber. Para ello, secuencia el trabajo en fases (observación, indagación y sistematización), inicia el proceso de aprendizaje en un reto o pregunta inicial que parte de la observación de los usos lingüísticos para activar la construcción del saber gramatical y considera esencial promover la interacción en el aula para activar y guiar la reflexión gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

Este diseño de intervención didáctica pretende abordar las dificultades de los aprendices en el acceso al saber gramatical de diferentes maneras. En primer lugar, no presenta las formas lingüísticas aisladas, sino que promueve la observación, análisis y conceptualización a partir de los usos comunicativos. En segundo lugar, al promover la interacción en el aula, permite «desvelar los razonamientos que siguen los alumnos, desencadenar la reflexión gramatical y guiarlos en este proceso de abstracción, que se inicia en sus representaciones e intuiciones y continúa con la conceptualización de categorías integradas en un sistema» (Abad-Beltrán, 2022, pp. 146-147). Además, como hemos comentado, el tratamiento integrado de lenguas con contenido gramatical explícito ayuda a superar las dificultades que les plantea el aprendizaje de la lengua primera y contribuye a que adquieran un conocimiento más consciente, abstracto y complejo de las lenguas estudiadas. Así pues, son secuencias que promueven la interacción en el aula para activar la reflexión metalingüística, incluyen actividades de contraste entre las lenguas curriculares y familiares del alumnado y tienen en cuenta el desarro-

llo de la competencia digital a través de la exploración de los usos lingüísticos en las redes (Rodríguez-Gonzalo, 2022, pp. 8-9).

Por otro lado, las SDGE, en función de cómo se prioricen los elementos que intervienen en la relación entre reflexión gramatical y usos discursivos, tienen como finalidad resolver problemas gramaticales que plantea la escritura, conocer el sistema de lengua y su uso o explorar la variación lingüística en función de la situación comunicativa (Abad-Beltrán & Rodríguez-Gonzalo, 2023).

En este caso planteamos una SDGE, titulada *¿Cómo expresamos la obligación? Normas, reglas, instrucciones*, cuya finalidad es resolver problemas gramaticales que plantea la escritura de un decálogo. En este sentido, Ridaó (2021) reflexiona sobre la importancia de trabajar la enseñanza, en las clases de español para extranjeros, de las perífrasis verbales de obligación, las cuales no solo se utilizan para indicar necesidad u obligación, sino que también pueden usarse para dar consejos. En el contexto valenciano de contacto entre lenguas (español y catalán), resulta fundamental abordar la enseñanza de las distintas formas de expresión de la obligación, ya que existen diferencias normativas entre las dos lenguas oficiales y se observan fenómenos lingüísticos de variación, convergencia e interferencia lingüísticas, derivados de la convivencia lingüística y el bilingüismo. Como muestra, la tesis de Martínez Díaz (2002) apuntaba que el uso de las perífrasis verbales modales «*haber de + infinitivo*» y «*tener que + infinitivo*» en la subvariedad del español hablado en la comunidad lingüística catalana es diferente del uso que se observa en las demás comunidades lingüísticas peninsulares.

3. Objetivos

En esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- Indagar sobre el conocimiento que los aprendices tienen sobre la expresión de la obligación.
- Descubrir cómo proceden los estudiantes para reconocer y comprender el uso de la obligación en las tres lenguas curriculares.
- Analizar cómo la combinación de diferentes estrategias puede contribuir a la construcción del conocimiento gramatical de los estudiantes.
- Observar los aprendizajes que promueve la SDGE sobre la expresión de la obligación implementada.

La formulación de las siguientes preguntas de investigación nos ayuda a precisar el foco de nuestro trabajo:

- ¿Qué conocimiento previo o inicial sobre la obligación tienen los aprendices?
- ¿Qué estrategias/anclajes usa el alumnado?
- ¿Cómo la SDGE planteada ayuda a vincular el conocimiento experiencial y el formal?

4. Metodología

4.1. Perspectiva metodológica, contexto y datos

Este trabajo es una intervención planteada como un estudio de evaluación a pequeña escala que pretende, por un lado, contribuir a la validación de un modelo que mejore la enseñanza de la gramática desde un planteamiento de investigación cualitativo y, por otro, obtener evidencias empíricas sobre la enseñanza de la gramática siguiendo el planteamiento del proyecto Egramint, cuyo objetivo es «actualizar el concepto de gramática escolar de forma que sea un instrumento útil en manos de los docentes, para abordar la educación plurilingüe de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria» (Rodríguez-Gonzalo, 2022, p. 39). La observación del aprendizaje se lleva a cabo en un periodo acotado de la instrucción natural en curso durante seis sesiones.

La SDGE se implementó en un aula de 3.º PMAR¹ de un instituto de educación secundaria de la provincia de Valencia ubicado en una zona castellanohablante. El grupo estaba formado por quince alumnos cuya lengua materna era el español (diez alumnos, 67%), el rumano (tres alumnos, 20%), el árabe (un alumno, 6,7%) y el catalán (un alumno, 6,7%).

El material de análisis que conforma el corpus de la presente investigación está constituido por las interacciones en el aula del alumnado entre sí y de la docente con el grupo-clase y con los grupos de trabajo, por los textos elaborados por el alumnado, en los que reflexionan sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo, y por los textos intermedios y finales que elaboraron durante la tercera fase de la SDGE. No nos planteamos un análisis cuantitativo de estos datos, sino que abordamos los datos desde una interpretación cualitativa para, por un lado, investigar de qué manera los estudiantes se enfrentan a las dificultades que les plantea el saber gramatical y, por otro, observar los aprendizajes que promueve esta propuesta de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Así, mostramos en este estudio los resultados del análisis de los textos en los que recapitulan el contenido trabajado en las actividades y en los que reflexionan sobre el aprendizaje, que detallamos en el siguiente apartado.

¹ Los grupos de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) están destinados al alumnado que tengan dificultades de estudio no atribuibles a la falta de trabajo o rendimiento (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

4.2. Diseño de la SDGE sobre la expresión de la obligación

Con el objetivo de desarrollar la reflexión metalingüística de los estudiantes en relación a la expresión de la obligación, se elaboró una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la gramática siguiendo el modelo que plantea Egramint (SDGE)², que pretende acompañar al alumnado en su aprendizaje y, al mismo tiempo, persigue la reflexión docente sobre el proceso de enseñanza de forma que se facilite la evaluación formativa. Como hemos señalado previamente, su objetivo principal es resolver los problemas gramaticales que plantea la escritura de un decálogo. No obstante, incluye actividades para conocer el código y su uso (las diferentes formas lingüísticas para expresar obligación) y para seleccionar las formas lingüísticas (perífrasis verbales, imperativos o preguntas retóricas) según la situación comunicativa.

La SDGE consta de tres fases. La primera (observamos) es la introducción a la temática y al plan de trabajo, que debe ser compartido por el docente y el alumnado; en ella, los estudiantes observan las diferentes formas de expresar la obligación en las lenguas de su entorno e identifican los rasgos comunicativos que diferencian órdenes, instrucciones y recomendaciones. En la segunda fase (indagamos), se desarrollan actividades de observación, manipulación, contraste de lenguas y traducción pedagógica para ayudarlos a reflexionar sobre cuestiones gramaticales y usos lingüísticos (Guasch *et al.*, 2008; Sánchez Cuadrado, 2019; Zayas, 2017); en esta fase se concentra el trabajo sobre las formas lingüísticas de la obligación en catalán y el contraste con el castellano y el inglés. Por último, la tercera fase (reflexionamos) persigue la sistematización del trabajo realizado partiendo de la elaboración de un decálogo ideado por el alumnado con el objetivo de reflexionar posteriormente sobre las formas lingüísticas utilizadas para expresar la obligación (el alumnado explica las decisiones que ha tomado al escribirlo).

En la siguiente tabla, sintetizamos el planteamiento de las tres fases (observación, indagación y sistematización), con las actividades previstas en cada una de ellas:

² <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-secundaria/com-expressem-lobligaci%C3%B3-3r-eso?authuser=4>

Tabla 1. Actividades planteadas en cada fase de la secuencia didáctica

Fase 1 Observamos	Fase 2 Indagamos	Fase 3 Reflexionamos
<ul style="list-style-type: none"> • Observación y activación de conocimientos previos a partir de una imagen. • Análisis de diferentes situaciones comunicativas y aproximación a la diferenciación entre una orden y una instrucción. • Síntesis de las observaciones y reflexiones sobre el uso observado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las diferentes formas de expresar obligación. • Uso reflexivo de las perífrasis verbales de obligación. • Uso de las preguntas retóricas como forma coloquial de dar órdenes. • Identificación de las diferencias normativas entre el uso de las perífrasis en catalán y en castellano. • Reflexión interlingüística. Contraste con las otras lenguas curriculares: castellano e inglés. • Reflexión sobre el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localización de las expresiones de obligación en un decálogo. • Elaboración de un decálogo donde se utilicen las formas gramaticales de expresión de la obligación. • Reflexión sobre la expresión de la obligación en el decálogo. • Recapitulación y elaboración de un informe de síntesis.

El punto de partida es atraer la atención del alumnado hacia la cantidad de obligaciones que nos rodean y las diferentes formas (géneros discursivos) que adoptan en vida diaria: normas, órdenes, instrucciones, recomendaciones... A partir de una primera observación de un cartel trilingüe, se da paso a la auto-observación de las normas del entorno del alumnado y finalmente se realiza un informe con una breve reflexión escrita individual sobre el mundo de normas que forma parte de la nuestra vida diaria.

Así pues, en la primera fase se pretende que hagan una reflexión inicial sobre su comportamiento como hablantes que reciben instrucciones y órdenes diversas y también las dan, en un contexto plurilingüe. Es una fase de observación y activación de los conocimientos previos, cuyos objetivos son explorar en qué situaciones de la vida cotidiana están presentes los usos de la obligación y en qué lenguas se formulan, y detectar las diferencias en la expresión de órdenes y obligaciones, según la relación entre los interlocutores y el ámbito de uso, así como ser capaz de realizar una explicación básica de ellas.

Posteriormente, en la segunda fase de la SDGE, se concentra el trabajo gramatical, planteado como una indagación sobre las diferentes marcas lingüísticas que expresan obligación en catalán y como contraste con las otras lenguas curriculares: castellano e inglés. Se pretende que el alumnado sea capaz de utilizar las formas lingüísticas de la obligación en situaciones diferentes y reflexionar sobre su uso, analizar las diferencias normativas entre el uso de las perífrasis de obliga-



Figura 1. Cartel trilingüe inicial. (Fotografía de J. Monzó, *Las Provincias*, 24/04/2020).

ción en catalán y en castellano, y explorar los usos de la obligación en castellano e inglés para contrastarlos con el catalán.

En la fase final, el alumnado debe utilizar las formas gramaticales de expresión de la obligación en la creación de un género discursivo de finalidad instructiva (el decálogo), a partir de la observación de modelos. La difusión del decálogo se realiza en formato de póster, con ayuda de las TIC proporcionadas por el profesorado, así como de algunos ejemplos. Además del decálogo, el alumnado tiene que elaborar un informe final en el que sintetice los aprendizajes realizados sobre la expresión de la obligación. De este modo, el alumnado analiza las diferentes formas lingüísticas y reflexiona sobre su uso en el decálogo que ha creado y se ponen en común entre toda la clase las diferentes formas de expresión de la obligación y las situaciones en las que se utilizan. Tanto el decálogo como el informe final sirven como instrumentos para evaluar los aprendizajes realizados, pero, además, el informe es un indicador de la reflexión metalingüística que se persigue con esta SDGE.

En este estudio, mostramos los resultados del análisis de los textos, elaborados por parejas, en que los estudiantes recapitulan el contenido trabajado en las actividades y en los que reflexionan sobre el aprendizaje llevado a cabo, concretamente:

- Texto inicial de reflexión sobre los usos observados (fase 1).
- Textos de reflexión sobre el aprendizaje y de síntesis del contenido trabajado (fase 2).
- Informe final que sintetiza los aprendizajes realizados durante la SDGE sobre la expresión de la obligación (fase 3).

5. Resultados

El análisis de los textos elaborados por los estudiantes durante las sesiones muestra los conocimientos previos que activa la SDGE a partir de la observación de los usos, la reflexión interlingüística que promueven las actividades de contraste interlingüístico y las diferentes estrategias a las que recurren los discentes para explicar el proceso de aprendizaje y los conceptos gramaticales.

En la fase 1 de la SDGE, los estudiantes observan instrucciones y órdenes que aparecen en su entorno y sintetizan las observaciones y reflexiones hechas en una breve explicación sobre cómo y dónde recibimos órdenes e instrucciones en la vida diaria. Para redactarla, tienen que tener en cuenta aspectos como la situación comunicativa (según sea de confianza o de distancia entre interlocutores) en la forma de expresar las órdenes o las instrucciones, las lenguas en las que reciben las órdenes y las diferencias que encuentran entre las órdenes y las instrucciones.

En los textos que elaboran los estudiantes, encontramos mayoritariamente un anclaje experiencial (Casas, 2016). Los estudiantes recurren a su conocimiento experiencial personal para diferenciar entre una orden y una instrucción, por ejemplo:

Tabla 2. Ejemplos de explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana

Explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana	Traducción del texto sobre las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana
<p>La meua vida està plena d'ordres i instruccions. Des de bon matí la meua mare em diu que faça l'habitació abans d'anar a l'escola. Quan vaig a l'escola la professora em diu que em sente bé a classe una i altra vegada, a vegades també estic amb el mòbil i em diu que l'amague o el deixi en la seua taula. [...] A l'hora del pati el meu amic no sap obrir un sobre de maionesa i jo li explique com obrir-lo correctament. (R. y J.)</p>	<p>Mi vida está llena de órdenes e instrucciones. Desde por la mañana mi madre me dice que arregle la habitación antes de ir a la escuela. Cuando voy a la escuela la profesora me dice que me siento bien en clase una y otra vez, a veces también estoy con el móvil y me dice que lo esconda o que lo deje en su mesa. A la hora del patio mi amigo no sabe abrir un sobre de mayonesa y yo le explico cómo abrirlo correctamente. (R. y J.)</p>
<p>[...] les instruccions s'usen per a ensenyar-nos alguna cosa. Per exemple: Una instrucció de casa d'un armari ens està dient com hi ha que muntar l'armari pas per pas, aquestes instruccions ens faciliten i ens ensenyen com hem de muntar l'armari. (D. y A.)</p>	<p>Las instrucciones se usan para enseñarnos alguna cosa. Por ejemplo: una instrucción de casa de un armario nos está diciendo cómo hay que montar el armario paso por paso, estas instrucciones nos facilitan y nos enseñan cómo tenemos que montar un armario (D. y A.)</p>

También, en alguna ocasión, los estudiantes se apoyan en un anclaje semántico y discursivo. En el siguiente ejemplo, el foco se orienta al significado:

Tabla 3. Ejemplo de explicación de las órdenes e instrucciones mediante anclaje semántico

Explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana	Traducción del texto sobre las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana
A vegades la gent et fica normes igual que la teua mare, però amb més repar. Per exemple, la mare et diu «arreplega la teua habitació ja!», en canvi una altra persona et diu dos vegades o més i ficant-li <i>per favor</i> al final de la frase. (R. y J.)	A veces la gente te pone normas igual que tu madre, pero con más reparo. Por ejemplo, tu madre te dice «¡recoge tu habitación ya!», en cambio otra persona te dice dos veces o más poniéndole <i>por favor</i> al final de la frase. (R. y J.)

En cambio, en otros casos se recurre a un anclaje discursivo, ya que se vinculan las formas con aspectos discursivos de los textos. La relación de confianza entre el emisor y el receptor determina la entonación del mensaje:

Tabla 4. Ejemplos de explicación de las órdenes e instrucciones mediante anclaje discursivo

Explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana	Traducción de los textos sobre las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana
Depenent de a qui li dones l'ordre segons el tipus de confiança que tingues expresses l'ordre o la instrucció d'una altra manera amb un to diferent. Segons el tipus de confiança que tingues amb aqueixa persona l'ordre la rep amb un to de broma, gràcia, de burla... (D. y A.)	Dependiendo de a quién le des la orden según el tipo de confianza que tengas expresas la orden o la instrucción de otra manera con un tono diferente. Según el tipo de confianza que tengas con esa persona la orden la recibe en tono de broma, gracia, de burla... (D. y A.)
Les de l'institut són més obligacions i com que les tinc que fer ja. En canvi, a casa, quasi sempre ho fan en preguntes, per exemple: ¿Àngela, pots anar a comprar el pa? Jo crec que ho fan perquè nosaltres pensem que són més bons i això sona millor que si ho feren amb l'obligació «Àngela, ves a pel pa». A la fi te estan dient el mateix, però canvia l'entonació i sona millor en pregunta. (A. y A.)	Las del instituto son más obligaciones y como que las tienes que hacer ya. En cambio, en casa, casi siempre lo hacen con preguntas, por ejemplo: ¿Ángela, puedes comprar el pan? Yo creo que lo hacen para que nosotros pensemos que son más buenos y eso suena mejor que si lo hacen con la obligación «Ángela, ve a por el pan». Al final te están diciendo lo mismo, pero cambia la entonación y suena mejor con pregunta. (A. y A.)

Aparece aquí la pregunta retórica como otra forma de dar órdenes, en contextos de confianza. Por ejemplo, una madre formula la siguiente pregunta a su hijo/a: «¿Àngela, pots anar a comprar el pa?» (A. y A.) o bien «pots arreplegar la taula que jo ja he fet el dinar?» (R. y J.).

Como podemos observar, los estudiantes fijan su atención en el emisor, el destinatario y la finalidad del mensaje, pero también en las posibles consecuencias de su incumplimiento:

Tabla 5. Ejemplo de explicación mediante los elementos del proceso comunicativo

Explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana	Traducción del texto sobre las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana
A l'hora de sopar ma mare fa el sopar i em torna a dir si puc arreplegar la taula. Li dic que no amb entonació aguda, «que l'arreplegue la meua germana ja!». Ma mare em diu que estic castigada per les conseqüències de l'incompliment. (R. y J.)	A la hora de cenar mi madre hace la cena y me vuelve a decir si puedo recoger la mesa. Le digo que no con entonación aguda, «¡que la recoja mi hermana ya!». Mi madre me dice que estoy castigada por las consecuencias del incumplimiento. (R. y J.)

En este sentido, en esta primera fase de la SDGE, se puede señalar que el conocimiento que los estudiantes manifiestan inicialmente sobre la obligación se fundamenta, sobre todo, en su conocimiento experiencial, que les permite diferenciar entre una orden, que es de obligado cumplimiento (la desobediencia tiene consecuencias), y una instrucción, que sería más una recomendación o sugerencia (unas pautas sobre cómo actuar).

Tabla 6. Ejemplos de conocimiento experiencial sobre las órdenes e instrucciones

Explicación de las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana	Traducción del texto sobre las órdenes e instrucciones en la vida cotidiana
La ordre es algo que tens que fer si o si, perquè si no habra conseqüències i la instrucció pots fer-li cas si vols o no (A. y N.)	La orden es algo que tienes que hacer sí o sí, porque si no habrá consecuencias, y la instrucción puedes hacerle caso si quieres o no. (A. y N.)
Els ordres es una obligació que la tenim que fer si o si, com per exemple: tens que fer els deures i a la vegada els ordres son expressions imperatives. En canvi les instruccions son ordres que t'ajuden a aconseguir el que vols com per exemple: en els esports hi ha entrenadors que et donen instruccions per a millorar el teu rendiment (R. y R.)	Las órdenes es una obligación que la tenemos que hacer sí o sí, por ejemplo: tienes que hacer los deberes y a la vez las órdenes son expresiones imperativas. En cambio las instrucciones son órdenes que te ayudan a conseguir lo que quieres, por ejemplo: en los deportes hay entrenadores que te dan instrucciones para mejorar tu rendimiento (R. y R.)

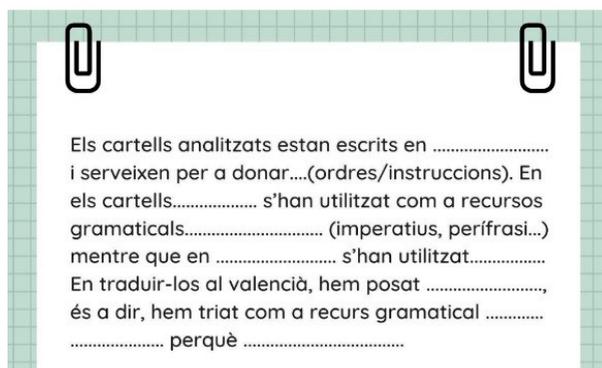


Figura 2. Síntesis de las conclusiones a partir de las actividades de contraste

Por otra parte, en los textos de la fase 2 en los que recapitulan el aprendizaje (ver la figura 2), el alumnado destaca las similitudes en la expresión de la obligación entre las tres lenguas curriculares: «totes les llengües tenen paraules... que es poden expressar una manera que done una ordre o una obligació» (A. y D.) o bien «els tres idiomes es pareixen bastant» (R. y J.). Como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, los estudiantes recurren al anclaje morfológico, es decir, focalizan la atención en las formas lingüísticas para realizar el contraste interlingüístico: en español, han utilizado imperativos mientras que, en inglés, han usado perífrasis verbales, por ejemplo.

Tabla 7. Ejemplos de textos de síntesis del aprendizaje

Texto de síntesis del aprendizaje	Traducción del texto de síntesis del aprendizaje
<p>Els cartells analitzats estan escrits en <i>anglès, castellà</i> i serveixen per a donar <i>ordres</i>. En els cartells <i>en castellà</i> s'han utilitzat com a recursos gramaticals <i>imperatius</i> mentre que en <i>anglès</i> s'han utilitzat <i>perífrasis</i>. En traduir-los al valencià, hem posat <i>en la primera imatge «els treballadors tenen que rentar-se les mans després de treballar»</i>, és a dir, hem triat com a recurs gramatical <i>una perífrasi verbal</i> perquè <i>és el mateix</i>. (A. y A.)</p>	<p>Los carteles analizados están escritos en <i>inglés, castellano</i> y sirven para dar <i>órdenes</i>. En los carteles <i>en castellano</i> se han utilizado como recursos gramaticales <i>imperativos</i> mientras que <i>en inglés</i> se han utilizado <i>perífrasis</i>. Al traducirlos al valenciano, hemos puesto <i>en la primera imagen «los trabajadores tienen que lavarse las manos después de trabajar»</i>, es decir, hemos elegido como recurso gramatical <i>una perífrasis verbal</i> porque <i>es lo mismo</i>. (A. y A.)</p>

Texto de síntesis del aprendizaje	Traducción del texto de síntesis del aprendizaje
<p>En els cartells <i>en anglés</i> s'han utilitzat com a recursos gramaticals <i>perífrasis</i>, mentre que <i>en castellà</i> s'han utilitzat <i>imperatius</i>. En traduir-los al valencià, hem posat <i>perífrasis verbals</i>. (D. y A.)</p>	<p>En los carteles <i>en inglés</i> se han utilizado como recursos gramaticales <i>perífrasis</i> mientras que <i>en castellano</i> se han utilizado <i>imperativos</i>. Al traducirlos al valenciano, hemos puesto <i>perífrasis</i>. (D. y A.)</p>

Por lo tanto, la reflexión interlingüística está presente y se pone el foco en las formas lingüísticas contextualizadas: «fijarnos en cómo recibimos, como hablamos y cómo damos órdenes de diferentes formas, con distintos recursos lingüísticos y expresivos» (D. y A.).

Al final de la fase 2 de la SDGE, el centro escolar participó en el programa iMou-te³, cuyo objetivo es el intercambio de experiencias educativas. En este caso, se mostró a un grupo de docentes de un instituto público de Alicante la propuesta del proyecto Egramint para abordar la enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe. Una de las actividades programadas dentro de este programa consistía en que los docentes visitantes asistieran a las sesiones de aula en las que se implementaban las secuencias didácticas interlingüísticas. Con el objetivo de que conocieran el trabajo que ya se había realizado, los discentes prepararon exposiciones orales en las que explicaban las actividades y el aprendizaje que se había llevado a cabo. La planificación de esta exposición se organizó a partir de una serie de preguntas propuestas por la docente:

- ¿Qué hemos hecho? ¿Por qué lo estamos haciendo?
- ¿Qué actividades hemos hecho para aprenderlo?
- ¿Qué sabemos ya sobre cómo se expresa la obligación?
- ¿Qué no sabías antes?
- ¿Qué os ha resultado difícil?

El análisis de los textos que elaboran los estudiantes para explicar el proceso de aprendizaje muestra la existencia de un discurso gramatical incipiente que se apoya en aspectos discursivos, semánticos y morfológicos para dar cuenta del proceso de adquisición del saber gramatical. A continuación, se muestran fragmentos de estos textos en los que se observa que los aprendices recurren a

³ Este intercambio de experiencias educativas forma parte del programa iMou-te convocado por la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport durante el curso 2021-2022. El intercambio se realizó con un IES de la provincia de Alicante.

diferentes estrategias o anclajes en sus reflexiones sobre el aprendizaje que llevan a cabo y vinculan diferentes niveles lingüísticos tanto en la explicación de su aprendizaje como en el proceso de conceptualización gramatical:

► **Anclaje morfológico:** las explicaciones que incluyen aspectos morfológicos relacionan este nivel lingüístico con niveles discursivos o semánticos. En la descripción de una actividad de contraste interlingüístico (fase 2), las alumnas relacionan aspectos discursivos («lo que se tenía que hacer era poner normas en tres lenguas») con morfológicos («nos hacía fijarnos en el verbo que da la orden»). Así, las estudiantes enmarcan la forma del verbo en un contexto discursivo determinado y resaltan que les facilitaba la observación de esta categoría gramatical:

1. Fes un llistat amb les normes (ordres, instruccions, recomanacions...) que reps a casa, a les activitats d'oci i a l'institut. Escriu-les en la llengua en què les reps (castellà, valencià, anglés...).

	Missatge	Qui el dona?
A casa		
A les activitats d'oci (esports, videojocs, eixides amb amics...)		
A l'institut		

2. Classifica les normes anteriors segons la llengua en què les has rebudes i subratlla les paraules que indiquen obligació.

Valencià	Castellà	Anglès

Figura 3. Síntesis de las órdenes e instrucciones que reciben en diferentes lenguas.

Tabla 8. Ejemplos de texto de reflexión sobre el aprendizaje (fase 1)

Texto de reflexión sobre el aprendizaje. Explicación de la actividad (ver figura 3) de la fase 1	Traducción del texto de reflexión sobre el aprendizaje
<p>Una de les activitats relacionades amb la llengua era un quadre on hi havia tres tipus de llengües en castellà, valencià i anglès, en esta activitat el que s'havia de fer era ficar unes normes en les tres llengües. Esta activitat considerem que es important, perquè ens feia fixar-nos en el verb que dona l'ordre. (D. y A.)</p>	<p>Una de las actividades relacionadas con la lengua era un cuadro donde había tres tipos de lenguas en castellano, valenciano e inglés, en esta actividad lo que se tenía que hacer era poner unas normas en las tres lenguas. Esta actividad consideramos que es importante porque nos hacía fijarnos en el verbo que daba la orden. (D. y A.)</p>

Sin embargo, hay otras explicaciones del proceso de aprendizaje que solo incluyen aspectos morfológicos, es decir, que no vinculan las formas con otros niveles lingüísticos. Estas son actividades centradas en aspectos normativos: las alumnas relacionan la importancia del aprendizaje de las formas correctas con la elaboración de textos («cómo podemos expresar una obligación de forma correcta»). Sin embargo, al ser un aspecto normativo, no pueden vincular el nivel morfológico con otros niveles lingüísticos:

Tabla 9. Ejemplos de texto de reflexión sobre el aprendizaje (fase 2) con anclaje morfológico

Texto de reflexión sobre el aprendizaje a partir de la actividad de la fase 2	Traducción del texto de reflexión sobre el aprendizaje
<p>En aquesta activitat ens hem centrat en quines són les formes correctes d'expressar una obligació i quines són les formes incorrectes. En esta activitat que està relacionada amb expressar una obligació el que demanava era que en cada imatge, si estava mal alguna obligació, havíem de corregir-les i ficar-les d'un mode correcte. Esta activitat considerem que és important perquè ens ha fet fixar-nos en com podem expressar una obligació d'un forma correcta. (D. y A.)</p>	<p>En esta actividad nos hemos centrado en cuáles son las formas correctas de expresar una obligación y cuáles son las formas incorrectas. En esta actividad que está relacionada con expresar una obligación lo que pedía era que en cada imagen, si estaba mal alguna obligación, teníamos que corregirlas y ponerlas en un modo correcto. Esta actividad consideramos que es importante porque nos ha hecho fijarnos en cómo podemos expresar una obligación de forma correcta. (D. y A.)</p>

► **Anclaje discursivo:** las explicaciones en la que los aprendices recurren a estrategias discursivos reflejan su capacidad para observar la diversidad del hecho comunicativo y las relaciones entre los usos («nos hace fijarnos en cómo recibimos, cómo hablamos y cómo damos órdenes de diferentes maneras») y las formas («con diferentes recursos lingüísticos y expresivos»). En este caso, las alumnas no detallan las formas que ofrece la lengua para expresar la obligación, pero son conscientes de que la diversidad de las formas está condicionada por los contextos de uso:

Tabla 10. Ejemplo de textos de reflexión sobre el aprendizaje (fase 2) con anclaje discursivo

Texto de reflexión sobre el aprendizaje a partir de la actividad (figura 4) de la fase 2	Traducción del texto de reflexión sobre el aprendizaje
<p>En una de les activitats el que demanava la activitat era que en cada imatge que hi havia teníem que donar una ordre, dir la forma lingüística i la explicació d'aquella ordre. Esta activitat considerem que és important perquè ens dona a fixar-nos com rebem, com parlem i com donem l'ordre de diferents maneres, amb diferents recursos lingüístics i expressius. (D. y A.)</p>	<p>En una de las actividades lo que pedía la actividad era que en cada imagen que había teníamos que dar una orden, decir la forma lingüística y la explicación de aquella orden. Esta actividad consideramos que es importante porque nos hace fijarnos en cómo recibimos, cómo hablamos y cómo damos la orden de diferentes maneras, con diferentes recursos lingüísticos y expresivos. (D. y A.)</p>

En el informe final que elaboran siguiendo el modelo propuesto (ver figura 4), el alumnado justifica la selección de las formas lingüísticas comparando usos en las tres lenguas trabajadas y sintetiza el aprendizaje. Para elaborar el texto, tienen que consultar o recordar el contenido gramatical trabajado en la SDGE.

Destacamos que el alumnado es consciente del uso de las formas verbales y, según explica en el informe final en el que sintetizan el aprendizaje, las actividades le han permitido fijarse en cuestiones discursivas y morfológicas:

Tabla 11. Ejemplo de informe final

Informe final que sintetiza el aprendizaje	Traducción del texto de reflexión sobre el aprendizaje
<p>Donar ordres i instruccions no és el mateix perquè ordre: ho has de fer ja/ instruccions: és una recomanació de com fer-ho. Com a parlants, tenim molts recursos gramaticals per triar. Per exemple: perífrasis verbals/ imperatius.</p> <p>Personalment, jo preferisc imperatius per donar ordres en valencià perquè és més fàcil.</p> <p>Quan parle en castellà, trie el mateix recurs gramatical perquè estic acostumat. I també, quan dic alguna cosa en anglés, utilitze imperatius. (J. y R.)</p>	<p>Dar órdenes e instrucciones no es lo mismo porque orden: lo tienes que hacer ya/ instrucciones: es una recomendación de cómo hacerlo. Como hablantes, tenemos muchos recursos para elegir. Por ejemplo: perífrasis verbales/ imperativos.</p> <p>Personalmente, yo prefiero imperativos para dar órdenes en valenciano porque es más fácil.</p> <p>Cuando es en castellano, elijo el mismo recurso gramatical porque estoy acostumbrado. Y también, cuando digo alguna cosa en inglés, utilizo imperativos. (J. y R.)</p>

Vemos, pues, que el diseño de esta SDGE ayuda a los estudiantes a vincular el conocimiento experiencial y el formal al explicitar las normas que explican el funcionamiento de la lengua, al combinar diferentes niveles lingüísticos y al incluir actividades de contraste de lenguas que les ayudan a focalizar la atención en las formas gramaticales. El análisis de sus textos así lo muestra pues evidencia, por un lado, que han avanzado del anclaje experiencial al morfológico transitando por el anclaje semántico y discursivo y, por otro, que son más conscientes del uso de las formas gramaticales y de las similitudes y diferencias entre las lenguas.

6. Discusión y conclusiones

A partir de la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos extraer algunas conclusiones sobre cuatro aspectos de la enseñanza de la gramática: las aportaciones de un enfoque plurilingüe, las estrategias del alumnado para enfrentarse a las dificultades que les plantea el acceso al saber gramatical, la importancia de la gramática explícita en el proceso de aprendizaje y el diseño de las SDG que faciliten la construcción de conocimiento gramatical.

Sobre la primera cuestión, la enseñanza de la gramática desde una perspectiva interlingüística, el análisis de los textos que elabora el alumnado durante la implementación de la secuencia evidencia que las actividades de contraste de lenguas activan la reflexión metalingüística que le permite interrelacionar el funcionamiento de lenguas diferentes.

Sobre la segunda cuestión, la importancia de la gramática explícita en el proceso de aprendizaje, los textos en los que el alumnado reflexiona sobre su aprendizaje reflejan que explicitar la gramática en el diseño de las secuencias, es decir, evidenciar las normas que rigen el funcionamiento de las lenguas y los conceptos gramaticales les ayuda a ser más conscientes de las formas lingüísticas que aparecen en los usos comunicativos. En este sentido, resaltamos la importancia de aprender a hacer un uso consciente de la lengua: «el uso lingüístico [...] no implica reflexión, pero [...] reflexionar sobre estos usos sí permite construir esta noción gramatical» (Casas, 2016, p. 75).

Por otro lado, y abordando la tercera cuestión, las estrategias de los estudiantes para enfrentarse al saber gramatical, los resultados de este estudio coinciden con los trabajos de Casas (2014, 2017) sobre la construcción del conocimiento gramatical en alumnos de primaria. Las estrategias que resultan más eficaces a los aprendices para reconocer y comprender el uso de la obligación en las tres lenguas curriculares son el anclaje semántico, el experiencial y el discursivo. En este sentido, destaca el apoyo en el significado para llegar a los conceptos gramaticales. Además, los textos analizados en este estudio muestran que, para explicar los conceptos gramaticales que han aprendido, los estudiantes combinan estas estrategias (semántica, experiencial y discursiva) con estrategias morfológicas. Sin embargo, al explicar aspectos normativos que justifican la corrección o no de enunciados, los estudiantes recurren solo a estrategias morfológicas.

A partir de aquí, podemos extraer dos conclusiones relacionadas con la última cuestión: el diseño de secuencias que faciliten la construcción de conocimiento gramatical. En primer lugar, el diseño de esta SDGE, caracterizada por iniciarse en los usos comunicativos para acceder a la reflexión gramatical, facilita que construyan los conceptos gramaticales con más profundidad (Rodríguez-Gonzalo, 2011; Notario, 2001), ya que en las actividades se integran diferentes criterios para el análisis de las formas lingüísticas: se observan los usos a partir del entorno y la experiencia del alumnado, se explican estos usos en función de sus aspectos discursivos y semánticos y se reflexiona sobre los rasgos morfológicos de las formas lingüísticas. En segundo lugar, las explicaciones basadas solo en aspectos morfológicos se centran en aspectos normativos, por lo que no observamos evidencias de que el alumnado acceda a este saber gramatical. Por otro lado, como se ha demostrado, la SDGE, además de permitir conocer el sistema de la lengua y su uso, consigue explorar la variación lingüística en función de la situación comunicativa (Abad-Beltrán & Rodríguez-Gonzalo, 2023). Así lo señala

Rodríguez-Gonzalo (2021, pp. 36 y 37), al afirmar que «las lenguas se configuran por el uso que se hace de ellas y conocer todas las posibilidades que ofrecen ayuda a tomar decisiones sobre cómo decir algo y también a valorar los efectos (de significado y de interpretación) de esta toma de decisiones».

En resumen, resaltamos que el diseño de esta SDGE de acuerdo con el modelo que plantea Rodríguez-Gonzalo (2022) activa la aparición de un discurso gramatical incipiente que ayuda a los aprendices a descubrir los mecanismos que explican el funcionamiento de las lenguas. De esta manera, se facilita el aprendizaje gramatical del alumnado al promover la interacción en el aula que permite guiarlos en el proceso de abstracción (Abad-Beltrán, 2022) y se promueve la reflexión metalingüística y el contraste interlingüístico entre las lenguas curriculares y familiares del alumnado (Rodríguez-Gonzalo, 2022). Además, el planteamiento propuesto se alinea con el nuevo marco curricular que fija la LOMLOE (2020), en el cual, mediante la competencia plurilingüe se establecen relaciones entre códigos para ampliar el conocimiento y desarrollar la capacidad de uso de las diferentes lenguas por parte del alumnado con la finalidad de mejorar sus usos comunicativos (Lemus *et al.*, 2023).

Esta investigación presenta importantes implicaciones didácticas: a) la gramática explícita como instrumento que ayuda al alumnado a construir conocimiento lingüístico (Fontich & Camps, 2014); b) la importancia del diálogo en el aprendizaje gramatical que active, durante el proceso de aprendizaje, «el discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical» (Rodríguez-Gonzalo, 2022, p. 9); c) el papel fundamental de la reflexión del aprendiz en su conocimiento de las lenguas que utiliza (Rodríguez-Gonzalo, 2021); d) la necesidad de anclaje experiencial y semántico para facilitar el acceso a la reflexión gramatical sobre las formas lingüísticas en relación con el uso; e) el diseño de intervenciones didácticas en las que gradualmente se combinen diferentes niveles lingüísticos con el objetivo de que el alumnado construya los diferentes conceptos gramaticales (Rodríguez-Gonzalo, 2011).

Sin embargo, es necesario advertir sobre las limitaciones del estudio realizado, puesto que el tamaño de la muestra es reducido, ya que se limita a un grupo-clase de 3.º de ESO-PMAR formado por quince alumnos. Además, se trata de un estudio piloto cuyos resultados proporcionan información que valida el modelo de enseñanza de la gramática propuesto por Egramint en previsión de otros trabajos de mayor escala que permitan comprobar el potencial de la SDGE-prototipo como dispositivo metodológico de intervención y de formación. Estos estudios previstos proporcionarán una base empírica sobre desarrollar una propuesta secuenciada de gramática interlingüística para la educación obligatoria (primaria y secundaria), que integre el contenido y la forma de intervención en el aula y que se concrete en materiales de ayuda a los docentes.

Las conclusiones de la presente investigación muestran la relevancia del diseño de dispositivos didácticos como la SDGE planteada para hacer emerger la reflexión gramatical en el alumnado de secundaria y ayudarlo a construir el conocimiento sobre la expresión de la obligación desde una perspectiva interlingüística. Sería interesante profundizar en esta línea de estudio mediante el análisis de las interacciones en el aula de los estudiantes entre sí y de la docente con el grupo-clase y con los grupos de trabajo durante la implementación de la SDGE, con la finalidad de determinar la importancia de la acción docente ante la interacción en el aula, así como observar cómo procede el alumnado en la construcción colaborativa del conocimiento gramatical sobre la obligación.

7. Referencias bibliográficas

- Abad-Beltrán, V. (2022). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración *Por la tarde yo practicar deportes*? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 22, 127-149. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.7>
- Abad-Beltrán, V., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Cómo abordar la reflexión gramatical en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 100, 33-38.
- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión gramatical (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(2), 1-20. <https://doi.org/10.1075/resla.27.2.02cac>
- Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en el aula* (25-53). Graó.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (19-31). Octaedro.
- Camps, A., & Zayas, F. (2006) (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Casas, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, 10, 65-83. <http://hdl.handle.net/10854/3729>
- Casas, M. (2017). La construcción del conocimiento sobre los valores del presente en estudiantes de Primaria. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (67-79). Octaedro.
- Casas, M., Durán, C., & Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Capdelletra*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>

- Esteve, O., & Vilà Santasusana, M (2018). Hacia un aprendizaje de las lenguas adicionales. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 4-6.
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-62. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 7-15.
- Fontich, X. (2017). Aproximación léxica a la oración: clasificar verbos para trabajar la complementación verbal. En Camps, A y Ribas, T. (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (108-118). Octaedro.
- Fuertes, M. (2019). El español como lengua extranjera en contextos anglófonos. Propuestas para la reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 19-25.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M., & Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (197-209). Graó.
- Lemus, R., Reig, A., & Santacruz, L. (2023). La competencia plurilingüe a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 97, 17-22.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez Díaz, E. (2002). *Las perífrasis modales de obligación «tener que + infinitivo» y «haber de + infinitivo»: Variación e interferencia en el español de Barcelona*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/35046>
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (181-193). Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos de pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. [Tesis doctoral no publicada, Universitat de València].
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

- Rodríguez Gonzalo, C., & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras, Centro de Lingüística.
- Rodríguez Gonzalo, C., & Vilà, M. (2019). La reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 84, 4-6.
- Ridao Rodrigo, S. (2021). Enfoque pragmático de las perífrasis verbales de obligación en enseñanza de español para extranjeros. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 60-73. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163705004/92163705004.pdf>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz Pérez, T., Apraiz, M.^a V., & Pérez Gómez, M.^a del M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (151-173). Graó.
- Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuano, T. Cadierno y A. Castaeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (300-321). Routledge.
- Verdaguer, M. T., & Guasch, O. (2017). Los verbos de la narración en la primera y las segundas lenguas. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (158-170). Octaedro.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (91-105). Graó.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (51-64). Graó.

