

# Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación

Gramatikaren irakaskuntza interlinguistikoa eta hausnarketan oinarritua atzerriko hizkuntzetan: curriculumaz aztertzea gramatikako bi sekuentzia didaktiko diseinatzeneko obligazioaren adierazpenari buruz

Reflexive and cross-linguistic grammar teaching in foreign languages: Curricular analysis for the design of two didactic grammar sequences on the expression of obligation

---

María Dolores García-Pastor

Universitat de València, GIEL

[maria.d.garcia@uv.es](mailto:maria.d.garcia@uv.es)

<https://orcid.org/0000-0002-5320-992X>

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València, GIEL

[raquel.sanz-moreno@uv.es](mailto:raquel.sanz-moreno@uv.es)

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Recibido / Noiz jaso den: 03/08/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 25/10/2023

## Resumen

La realidad de la enseñanza de lenguas en España sigue alejada de una instrucción gramatical reflexiva e interlingüística necesaria para el dominio lingüístico. Se hacen así indispensables dispositivos metodológicos que permitan al profesorado abordar este tipo de enseñanza en las aulas. Este trabajo atiende esta cuestión a partir del análisis de los conocimientos gramaticales y las operaciones discursivo-cognitivas en las que inciden los currículos españoles de lenguas extranjeras (inglés y francés) de Educación Secundaria. Los resultados mostraron que la modalización, la oración compuesta y la deixis son conocimientos gramaticales relevantes en esta etapa, así como las operaciones discursivo-cognitivas de «recordar», «aplicar», «evaluar» y «crear». Estos resultados y estudios previos guiaron el diseño de dos secuencias didácticas de gramática Egramint (en adelante SDGE) en inglés y francés, que siguieron las demandas curriculares, y suplieron las carencias detectadas mediante actividades conducentes a la reflexión metalingüística y la transferencia entre lenguas.

**Palabras clave:** enseñanza gramatical; transferencia interlingüística; secuencias didácticas; currículo; lenguas extranjeras.

**Sumario:** 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 2.1. La enseñanza gramatical en lenguas extranjeras. 2.2. TIL y educación multilingüe en lenguas extranjeras. 3. METODOLOGÍA. 3.1. Preguntas de investigación y objetivos. 3.2. Corpus y análisis de datos. 4. RESULTADOS. 4.1. Conocimientos gramaticales. 4.2. Operaciones discursivo-cognitivas. 5. DISCUSIÓN Y DISEÑO DE DOS SDGE SOBRE OBLIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS. 5.1. Características generales de las SDGE. 5.2. Conocimientos gramaticales en las SDGE. 5.3. Operaciones discursivo-cognitivas y reflexión metalingüística en las SDGE. 5.4. Transferencia de lenguas en las SDGE. 6. CONCLUSIÓN. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

**Laburpena.** Hizkuntza bat menderatzeko, beharrezkoa da gramatikaren irakaskuntza interlinguistikoa eta hausnarketan oinarritua izatea, baina Espainian gaur egun den hizkuntzen irakaskuntza urrun dago oraindik ere eredu horretatik. Hala, irakasleei ikasgeletan irakaskuntza mota hori lantzeko aukera emanen dieten baliabide metodologikoak ezinbestekoak dira. Gai hori lantzeko, Bigarren Hezkuntzako atzerriko hizkuntzen (ingelesa eta frantsesa) Espainiako curriculumetan aipatzen diren ezagutza gramatikalak eta eragiketa diskurtsibo-kognitiboak aztertu dira lan honetan. Emaitzek erakutsi zuten modalizazioa, perpaus konposatua eta deixia ezagutza gramatikalki garrantzitsuak direla etapa honetan, baita eragiketa diskurtsibo-kognitiboak ere, hala nola «gogoratu», «aplikatu», «ebalatu» eta «sortu» motakoak. Aldez aurreko emaitza eta azterketa horiek oinarri hartu ziren ingeles eta frantses irakasgaietan Egramint gramatikako bi sekuentzia didaktiko diseinatzeke (aurrerantzean, SDGE). Sekuentzia horiek curriculumen eskariei jarraitu zieten, eta hausnarketa metalinguistikora eta hizkuntzen arteko transferentziara bideratutako jardueren bidez osatu zituzten hautemandako gabeziak.

**Gako-hitzak:** gramatikaren irakaskuntza; transferentzia interlinguistikoa; sekuentzia didaktikoak; curriculum; atzerriko hizkuntzak.

**Abstract.** The reality of language teaching in Spain is still far from a reflexive and cross-linguistic grammar instruction, which is necessary to achieve language proficiency. This situation accounts for the need of methodological devices that facilitate the implementation of such instruction in the classroom. This paper addresses this issue through the analysis of the grammatical elements that students are required to know, and related discursive-cognitive operations that they are expected to perform in the Spanish foreign language curricula (English and French) of Secondary Education. The results showed that knowledge of modalization, the compound sentence, and deixis is relevant at this educational stage, as well as the discursive-cognitive operations of «remembering», «applying», «evaluating» and «creating». These results and previous research findings guided the design of two Egramint didactic grammar sequences (EDGS) in English and French, which followed curricular demands, and addressed curricular shortcomings with activities leading to metalinguistic awareness, and cross-linguistic transfer.

**Keywords:** Grammar instruction; cross-linguistic transfer; didactic sequences; curriculum; foreign languages.

## 1. Introducción

Actualmente, el sistema educativo plurilingüe en el que nos encontramos inmersos demanda una educación lingüística que promueva la reflexión sobre las lenguas para poder compararlas y realizar transferencias entre ellas. Con el fin de promover esta reflexión, indispensable para el dominio lingüístico, es necesario incluir en nuestras aulas una enseñanza gramatical explícita, en la cual el aprendiz de lenguas presta atención a la forma lingüística en la realización de tareas comunicativas (Camps y Milian, 2020; García Mayo, 2017; Nassaji y Fotos, 2011). Por otra parte, los estudios sobre educación multilingüe en lenguas extranjeras (LEX) y tratamiento integrado de lenguas (TIL), tanto en lenguas primeras como extranjeras, pretenden hacer posible una educación plurilingüe mediante la integración de las distintas lenguas curriculares, de modo que el estudiantado se sirva de todo su repertorio lingüístico para aprenderlas (Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020a, 2022; Guasch, 2008; Ferrer y Rodríguez, 2010).

Mediante el diseño y la implementación de dispositivos de intervención específicos (secuencias didácticas de gramática Egramint, SDGE), el proyecto Egramint, cuyo acrónimo responde a la expresión «enseñanza gramatical interlingüística» (PID2019-105298RB-I00) pretende conjugar ambas líneas de trabajo, con el fin de elaborar una gramática pedagógica reflexiva e interlingüística, que permita al profesorado abordar estas cuestiones en el aula (Rodríguez Gonzalo, 2021, 2022a, 2022b, 2023). Sin embargo, para diseñar estos dispositivos no solo es necesario considerar la investigación previa, sino también analizar los conocimientos gramaticales y las operaciones discursivo-cognitivas que promueven los currículos oficiales de nuestro sistema educativo en las áreas lingüísticas, de modo que dichos dispositivos se ajusten a las demandas educativas y atiendan posibles carencias en las líneas anteriormente esbozadas.

Este trabajo aborda así el diseño de dos SDGE a partir del análisis de los currículos de LEX (inglés y francés) del territorio español correspondientes a la Educación Secundaria. El análisis persiguió averiguar qué conocimientos gramaticales y qué operaciones discursivo-cognitivas enfatizan estas áreas lingüísticas de los documentos oficiales analizados. Dicho análisis, mayoritariamente cualitativo, se realizó desde la categorización propuesta por Rodríguez Gonzalo (2021), que conjuga elementos de la gramática del texto (Cuenca, 2010; Halliday y Hasan, 1989) y la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Los resultados y estudios previos sobre enseñanza gramatical, educación multilingüe y TIL, además de secuencias didácticas de gramática, guiaron el diseño de las dos SDGE que detallamos en este estudio. El diseño informado de dispositivos metodológicos que permitan alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje lingüístico que establece nuestro sistema educativo resulta clave para afrontar los retos que plantea el multilingüismo en nuestra sociedad actual.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La enseñanza gramatical en lenguas extranjeras

La enseñanza de la gramática constituye un asunto por resolver en educación lingüística en general (Fontich y Camps, 2014; Myhill y Watson, 2014) y en enseñanza y aprendizaje de LEX en particular (Doughty y Williams, 2009; Nassaji y Fotos, 2011; Ellis, 2006). Tradicionalmente, la enseñanza gramatical ha seguido el principio de «atención a las formas» (*focus on forms, FonFs*) (Sheen, 2002), el cual guía un tipo de enseñanza conductista y estructuralista que «persigue fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas en aislamiento» (Ortega, 2001, p. 10). Así pues, el alumnado realiza principalmente ejercicios de rellenar huecos, memoriza y repite diálogos y estructuras, y corrige sus errores, todo ello aislado

de una actividad o contexto comunicativo (Long y Robinson, 2009; Long, 1991, 2000). Esta modalidad de instrucción gramatical se ha asociado a un enfoque de enseñanza explícito, ya que es proactiva, es decir, requiere *a priori* el tratamiento planificado de elementos gramaticales específicos, y parte inicialmente de una explicación metalingüística de la forma gramatical que el o la docente ofrece al alumnado, el cual produce *output a posteriori* mediante la práctica intensiva de la forma en cuestión (Nassaji y Fotos, 2011).

Este tipo de instrucción gramatical contrasta con la enseñanza basada en el principio de «atención a la forma» (*focus on form, FonF*), en la cual el profesor o la profesora dirige la atención del alumnado hacia las formas lingüísticas a medida que emergen incidentalmente en clases en las que el foco principal es la transmisión del mensaje o la comunicación (Long, 1991). Esta modalidad de enseñanza gramatical parte de la tesis de Schmidt (1990) de que cierto tipo de atención (*noticing*) en el *input* lingüístico es necesaria para que haya adquisición. Por tanto, busca dirigir la atención del alumno o la alumna hacia determinados elementos gramaticales que le causan problemas de comprensión o producción en el transcurso de una tarea comunicativa (por ejemplo, el desconocimiento de una terminación verbal) o que podría utilizar de un modo más adecuado en la codificación lingüística de su mensaje a juicio del o de la docente (Long, 1991, 2000, 2015; Long y Robinson, 2009). El foco de atención se aleja así momentáneamente de la comunicación para centrarse en determinadas características del código lingüístico (Long 2000; Doughty, 2000) con el objetivo de incitar al aprendiz a que realice conexiones entre forma, significado y uso durante el procesamiento del material lingüístico nuevo (Doughty y Williams, 2009; Long, 2000, 2015; Ortega, 2001).

Así pues, la atención a la forma revela un tipo de enseñanza gramatical fundamentalmente reactiva, aunque también puede llegar a ser proactiva (Ellis, 2016; Ellis *et al.*, 2001), dado que proporciona al alumno o la alumna una retroalimentación que surge como respuesta a una necesidad comunicativa que tiene, o a la existencia de una opción de producción más apropiada. Este tipo de instrucción puede incluir la enseñanza explícita de elementos y reglas gramaticales, aunque originalmente se favorecía una aproximación implícita que llevaba al descubrimiento inductivo de los mismos (Doughty, 2000; Ellis, 2016; Long, 2015; Ortega, 2001). Suele implementarse además por medio de tareas orales o de escritura, las cuales se orientan tanto al *input* como al *output* (Ellis, 2001; Long, 2015; Nassaji, 2017), puesto que se parte de la premisa de que la adquisición de la gramática de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) se produce en y a través de la interacción, especialmente cuando esta requiere negociación del significado (Long, 1996; Doughty, 2000), a saber, la realización de modificaciones lingüísticas y conversacionales por parte del aprendiz y de su interlocutor para hacerse entender (Doughty, 2000; Larsen-Freeman y Long, 1991; Long, 1991; Long y Robinson,

2009). Dichas modificaciones se producen como consecuencia de los vacíos que percibe el primero en su interlengua, así como de los rasgos que advierte en la lengua meta (Doughty, 2000). No obstante, la atención a la forma puede, en ocasiones, centrarse solo en el *input* y no ser interactiva (Ellis, 2016).

Tanto la enseñanza gramatical basada en la atención a la forma como la que se centra en la atención a las formas se oponen a enfoques no intervencionistas que responden al principio de «atención al significado» (*focus on meaning, FonM*) (cf. Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983), por el cual el procesamiento del contenido de un mensaje en contextos que emulen contextos naturales de comunicación es lo más importante «a la espera de que la gramática se desarrollará como resultado incidental de tal procesamiento» (Ortega, 2001, p. 9). Los resultados de la investigación empírica muestran que la instrucción gramatical es necesaria para la adquisición de la L2 frente a la ausencia de intervención, y que de entre los enfoques pedagógicos mencionados, aquellos que se fundamentan en la atención a la forma resultan superiores por sus efectos más duraderos (Norris y Ortega, 2000; Ellis, 2001; Long y Robinson, 2009). Asimismo, esta ha puesto de manifiesto la efectividad de un tratamiento explícito en comparación con un enfoque implícito (Norris y Ortega, 2000), aunque cabría interpretar estos hallazgos con cautela, ya que podrían obtenerse resultados distintos según la naturaleza del ítem gramatical objeto de estudio, los métodos de investigación empleados o el grupo de edad al que pertenece el alumnado (Doughty, 2001; García Mayo, 2017, 2018; García Mayo e Imaz-Agirre, 2019).

A pesar de la evidencia empírica, la gramática de la lengua extranjera en la educación obligatoria española, especialmente en secundaria, sigue abordándose desde la atención a las formas mediante la provisión de una explicación gramatical inicial y ejercicios de rellenar huecos que se corrigen a posteriori. También son populares otros enfoques que se aproximan a la enseñanza gramatical desde la comunicación, por ejemplo, el PPP (presentación, práctica controlada y producción) (Harmer, 2019; Hedge, 2000; Ur, 1996), pero siguen presentando aspectos típicos de una enseñanza tradicional a través de un foco excesivo en el o la docente o una concepción del aprendizaje lingüístico como algo lineal, en el cual la práctica intensiva de ciertas formas gramaticales lleva inmediatamente a su uso fluido y espontáneo (Anderson, 2017; Harmer, 2019; Nassaji y Fotos, 2011).

## 2.2. TIL y educación multilingüe en lenguas extranjeras

De igual modo que la enseñanza gramatical centrada en la forma y vinculada a los usos lingüísticos en LEX es necesaria en los centros escolares de nuestro país, también resulta imprescindible un mayor énfasis en la enseñanza integrada de lenguas para la educación plurilingüe, a pesar de avances notables en zonas como

País Vasco y Cataluña (Boillos *et al.*, 2021; Guasch, 2008; Ibarluzea *et al.*, 2021; Mallol y Alsina, 2017). Este tipo de enseñanza, la cual ha sido impulsada tanto en los trabajos sobre educación multilingüe en LEX como en el TIL en lenguas primeras y extranjeras, parte de la noción de competencia subyacente común de Cummins (1983, 2005), que se basa en la interdependencia de conceptos, habilidades, y conocimiento lingüístico en el sistema de procesamiento central de un bilingüe. Dicha competencia le permite transferir sus habilidades cognitivas y académicas en su L1 a otras lenguas que sabe o aprende para realizar distintas tareas en las mismas (por ejemplo, leer o escribir), a pesar de las diferencias existentes entre ellas a nivel fonológico, sintáctico, y léxico. Así pues, estos enfoques metodológicos posibilitan al alumnado la realización de transferencias entre las distintas lenguas curriculares, de modo que tome conciencia de las similitudes y diferencias entre los sistemas lingüísticos de las mismas y mejore su conciencia metalingüística y competencia plurilingüe (Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020a, 2020b, 2022; Guasch, 2008).

Estas pedagogías asumen, por tanto, que la competencia lingüística de un hablante plurilingüe es distinta a la de un monolingüe, puesto que es única e indivisible en tanto en cuanto no equivale a la suma de monolingüismos, y constituye un todo complejo en donde las distintas lenguas que sabe o conoce interactúan constantemente (Cook, 1992; Grosjean, 2010). De igual modo, el hablante plurilingüe posee una trayectoria lingüística más rica que la de un individuo monolingüe, así como recursos lingüísticos más diversos procedentes de las lenguas que sabe o conoce para satisfacer sus necesidades comunicativas en distintos contextos (Cenoz y Gorter, 2020a; García y Li, 2014). Por todo ello, la competencia metalingüística y las estrategias de aprendizaje que utiliza un hablante plurilingüe en el aprendizaje de distintas lenguas suelen estar más desarrolladas que las de un hablante monolingüe (Cenoz y Gorter, 2020b, 2022).

Atendiendo a lo anterior, las pedagogías multilingües o TIL parten de la premisa de que los límites entre las lenguas son suaves (Cenoz y Gorter, 2013) y estas no se interfieren entre sí, sino que se refuerzan, constituyendo una herramienta de unión en el aula, lo cual conlleva promover una actitud positiva hacia la diversidad lingüística en los y las estudiantes (Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020a; Guasch, 2008). Asimismo, pretenden promover un aprendizaje activo y significativo mediante la comparación a nivel fonético, léxico, morfosintáctico, pragmático y discursivo de las distintas lenguas que conviven en el aula, sobre todo de las lenguas curriculares, en su uso en la interacción oral y escrita en situaciones reales de comunicación o géneros discursivos para mejorar su comprensión y dominio (Cenoz y Gorter, 2020a, 2022; Ferrer y Rodríguez, 2010; Ruiz Pérez, 2008). En consecuencia, la enseñanza gramatical en intervenciones didácticas plurilingües ha de contemplar similitudes y diferencias entre aspectos gramaticales relacionados o equiparables en las distintas lenguas, vinculándose

todos ellos a los usos lingüísticos para que el estudiantado vaya progresando hacia usos más complejos. En cualquier caso, estas intervenciones deben adaptarse al contexto de enseñanza-aprendizaje, y al perfil lingüístico de los alumnos y las alumnas (Leonet *et al.*, 2017).

Diversos estudios en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras han mostrado la efectividad de los enfoques multilingües o TIL en relación con la conciencia morfológica del alumnado, a saber, la habilidad para reflexionar sobre la inflexión, la derivación, y la composición de las palabras en general, en lenguas como el vasco, el español y el inglés (Leonet *et al.*, 2020), así como en francés e inglés en contextos de inmersión lingüística, en donde la integración de ambas lenguas en el aula también resultó facilitadora la adquisición del género gramatical en las mismas (Lyster, 2015; Lyster *et al.*, 2013). El efecto positivo de dichos enfoques también se ha observado en la adquisición de vocabulario (Busse *et al.*, 2020), el refuerzo de lenguas minoritarias (Leonet *et al.*, 2017) y de las identidades lingüísticas de los estudiantes, que resultan empoderados como usuarios de lenguas (Cummins *et al.*, 2015; García-Mateus y Palmer, 2017), y que mejoran en una mayor comprensión y adquisición de contenidos curriculares (Cresse y Blackledge, 2010; Leonet *et al.*, 2017).

Estos resultados ponen de manifiesto que las pedagogías multilingües o TIL, entre otras muchas denominaciones utilizadas para referirse a este tipo de enfoques metodológicos (Cummins, 2019), son efectivas porque el alumnado aprovecha todo su repertorio lingüístico para el aprendizaje y uso de distintas lenguas, de modo que median actividades cognitivas y sociales complejas a través del uso estratégico de múltiples recursos semióticos «para actuar, saber y ser» (García y Li, 2014). Esta perspectiva se contrapone a la ideología monolingüe que ha predominado en la enseñanza de LEX, por la cual estas quedan aisladas de otras lenguas en la escuela y el currículo, y el o la docente actúa como un o una hablante monolingüe de la lengua extranjera que proporciona *input* al alumnado y espera que este alcance un dominio de la misma equiparable al de un hablante nativo (Cenoz y Gorter, 2013, 2020b, 2022). En este sentido, el profesorado, a pesar de su preparación, ha abordado tradicionalmente la enseñanza de LEX de manera fragmentada desde las áreas o departamentos a los que se encuentra asignado, los cuales no han promovido la elaboración de programaciones conjuntas entre distintas lenguas (Cenoz y Gorter, 2020b; Mallol y Alsina, 2017). Todo ello acentúa la visión de que la escuela sigue alejada de la realidad de los hablantes plurilingües y de nuestra sociedad multilingüe actual (Leonet *et al.*, 2017; Mallol y Alsina, 2017). Esta situación y la necesidad de una enseñanza gramatical explícita que promueva la reflexión metalingüística y la transferencia entre lenguas justifican el diseño de dispositivos metodológicos como las SDGE que se explican en este trabajo. Estos deben partir de un análisis curricular previo de los conocimientos gramaticales y las operaciones discursivo-cognitivas

que exigen los currículos para ajustarse a sus demandas y atender aspectos que no estén suficientemente representados, pero que son necesarios para este tipo de instrucción gramatical.

### 3. Metodología

#### 3.1. Preguntas de investigación y objetivos

En base a lo anterior, este estudio pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales en los que inciden los currículos españoles de LEX (inglés y francés) para la etapa educativa de Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son las operaciones discursivo-cognitivas que promueven y que el alumnado debe realizar utilizando estos conocimientos en diferentes contextos comunicativos?

En consecuencia, los objetivos principales de este trabajo son:

- Determinar los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales con mayor incidencia en los currículos españoles de LEX en la etapa educativa mencionada.
- Determinar las operaciones discursivo-cognitivas que estos documentos fomentan en relación con dichos conocimientos.

Según los resultados del análisis curricular, junto con los obtenidos en estudios previos, este trabajo también explica el diseño de dos SDGE para el aula de lengua extranjera (inglés y francés) en esta etapa educativa.

#### 3.2. Corpus y análisis de datos

Para responder a las preguntas de investigación formuladas y llevar a cabo estos objetivos, se analizaron 37 currículos de las distintas comunidades autónomas del territorio español para las áreas de lengua extranjera (inglés y francés) en la Educación Secundaria, que derivan del desarrollo legislativo en cada comunidad autónoma. El análisis fue principalmente cualitativo, se realizó mediante el *software Atlas.ti 9.0* y se basó en la categorización propuesta por Rodríguez Gonzalo (2021) sobre reflexión metalingüística, que incluye tres apartados: bases, conocimiento de la lengua y uso de la lengua (figura 1). Para este estudio, nos hemos centrado en el bloque sobre conocimiento de la lengua, que abarca tanto los conocimientos gramaticales (conocimiento-qué) como las operaciones discursivo-cognitivas que implican formas de abordar estos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico (conocimiento-cómo).



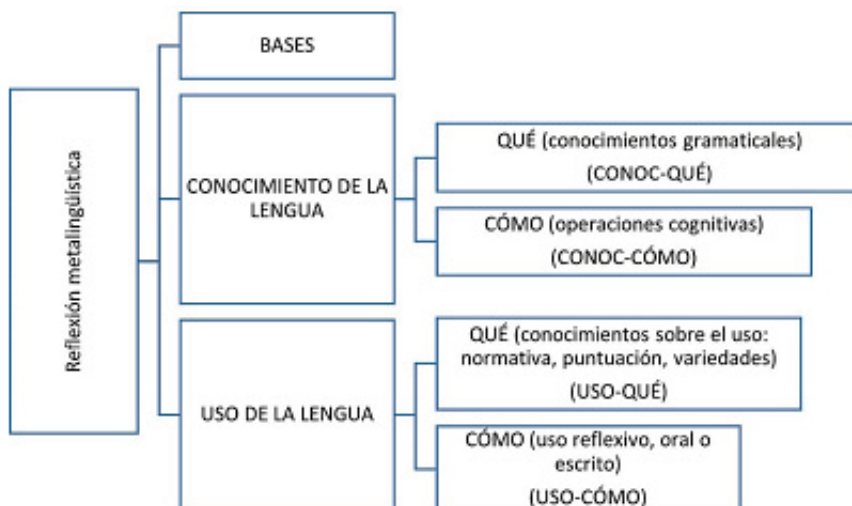


Figura 1. Categorización sobre reflexión metalingüística (Rodríguez Gonzalo, 2021).

En lo que respecta a los conocimientos gramaticales, el análisis partió de las categorías de la gramática del texto, siguiendo a Cuenca (2010) y Halliday y Hasan (1987). Se distinguieron así tres macrocategorías, a saber, la conexión, la adecuación y la referencia, que a su vez se subdividieron en microcategorías, las cuales incluyen elementos lingüísticos necesarios para la producción de textos tanto orales como escritos (tabla 1).

Tabla 1. Categorización de los conocimientos gramaticales (conocimiento-qué)

Macrocategorías	Código	Descripción
Conexión	CONEX-CONNECT	Conectores, marcadores discursivos, conjunción, etc.
	CONEX-ORAC-COMP	Oración compuesta, estructuras comparativas, relaciones lógicas, etc.
Adecuación	ADEC-DEIX	Demostrativos, pronombres personales, adverbios temporales, etc.
	ADEC-DISC-CIT	Estilo directo, estilo indirecto.
	ADEC-MODALIZ	Modalización, expresión de la obligación, expresión de la posibilidad, etc.
Referencia	REF-ELIP	Elipsis, omisión.
	REF-ANAF	Anáfora, sustituciones, repeticiones, etc.

Para el análisis de las operaciones discursivo-cognitivas relacionadas con estos conocimientos gramaticales se siguió la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) recogida por Rodríguez Gonzalo (2021), por la cual se distinguen las operaciones de «recordar», «comprender», «aplicar», «analizar», «evaluar» y «crear», con estas tres últimas como constitutivas de la reflexión metalingüística. El análisis cualitativo se complementó con un análisis cuantitativo de tipo descriptivo (frecuencias y porcentajes).

## 4. Resultados

### 4.1. Conocimientos gramaticales

En relación con la primera pregunta de investigación de este trabajo, los resultados mostraron un total de 1193 categorías con una mayor presencia de la categoría «Adecuación-modalización» ( $n = 392$ , 32,8%), seguida por la de «Conexión-oración compuesta» ( $n = 283$ , 23,7%). Estos resultados parecen lógicos si se tiene en cuenta que en la etapa educativa que nos ocupa se demanda normalmente la producción de textos orales o escritos más elaborados que en primaria desde un enfoque funcional, el cual contempla en secundaria funciones comunicativas más específicas, por ejemplo, la expresión del deseo, del desacuerdo, o de la obligación. Los resultados apuntan también a la idea de que la producción de textos de mayor complejidad que comuniquen estas funciones requiere principalmente de conocimientos relacionados con la modalización y la oración compuesta. Asimismo, la incidencia de la deixis ( $n = 185$ , 15,5%) también podría explicarse por la mayor complejidad de la situación enunciativa a la que el estudiantado debe enfrentarse en la producción textual en secundaria.

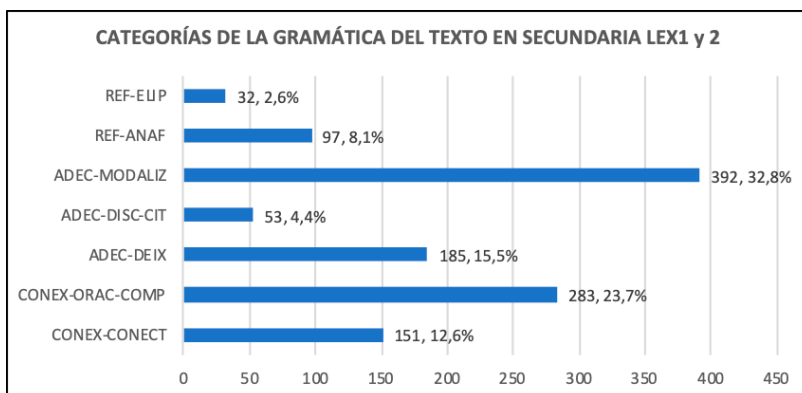


Gráfico 1. Categorías gramaticales en los currículos de LEX de secundaria.

A diferencia de los currículos de L1 (lengua castellana y otras lenguas cooficiales), en LEX no se aprecia un bloque específico sobre conocimiento de la lengua. Por el contrario, se pueden consultar unas tablas de estructuras sintáctico-discursivas multilingües muy precisas, que determinan los contenidos a impartir en cada curso correspondiente a secundaria (por ejemplo, relaciones temporales (*when, lorsque*, etc.), expresión de la hipótesis o de la obligación, etc.).

#### 4.2. Operaciones discursivo-cognitivas

En cuanto a la segunda pregunta de investigación de este trabajo, se encontraron un total de 326 categorías que representan las operaciones discursivo-cognitivas que el alumnado de Secundaria debe realizar en lengua extranjera (inglés y francés) utilizando los conocimientos gramaticales adquiridos. Los resultados indicaron que las operaciones que más se demandan al estudiantado son «aplicar» («Conocimiento-cómo-aplicar»;  $n = 106$ , 32,5%), y «recordar» («Conocimiento-cómo-recordar»;  $n = 99$ , 30,3%), como se recoge en el gráfico 2.

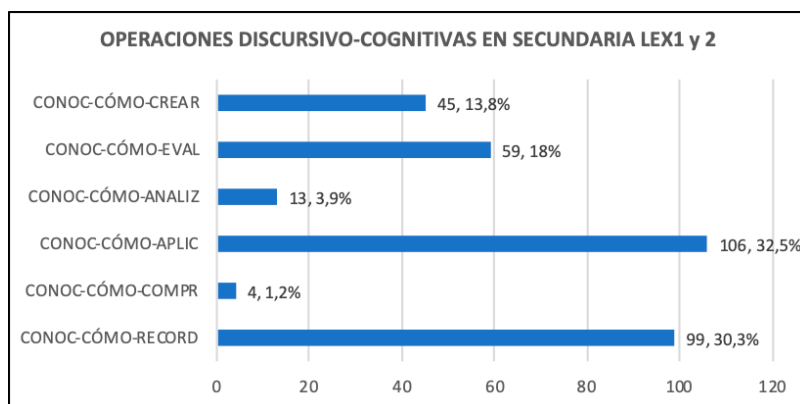


Gráfico 2. Operaciones discursivo-cognitivas en los currículos de LEX de Secundaria.

Aunque en menor medida, el análisis curricular mostró que el alumnado también ha de ser capaz de evaluar los contenidos gramaticales («Conocimiento-cómo-evaluar»;  $n = 59$ , 30,3%) y de crear textos con los mismos («Conocimiento-cómo-crear»;  $n = 45$ , 13,8%). Por el contrario, las operaciones discursivo-cognitivas de «analizar» («Conocimiento-cómo-analizar»;  $n = 13$ , 3,9%) y «comprender» («Conocimiento-cómo-comprender»;  $n = 4$ , 1,2%) no fueron tan frecuentes. En consecuencia, desde la operación de «recordar» se pasa directa-

mente a la de «aplicar» y, de esta, a las de «evaluar» y «crear», sin detenerse en la de «analizar». Así pues, se da por hecho que si un alumno o una alumna puede aplicar unos conocimientos gramaticales correcta y adecuadamente es porque previamente los ha comprendido, y, del mismo modo, se asume que el alumnado puede evaluar dichos conocimientos y usarlos para crear un texto en inglés o en francés, porque anteriormente ha sido capaz de analizarlos.

## 5. Discusión y diseño de dos SDGE sobre obligación en lenguas extranjeras

Los resultados del análisis curricular apuntan, en primer lugar, al enfoque principalmente funcional que se adopta en la enseñanza-aprendizaje de LEX, en el cual el elemento principal es la «función», entendida como propósito o intención comunicativa con la que un hablante utiliza una lengua para comunicarse, y cómo esta se expresa lingüísticamente, de manera que las formas lingüísticas se integran en funciones comunicativas (Breene, 2002). Este enfoque, que surgió como reacción a la aplicación indiscriminada de las teorías lingüísticas a la enseñanza de idiomas en los 60, y que tiene en cuenta orientaciones propias de la pedagogía y de la didáctica de la lengua extranjera, perdura así en la actualidad (Núñez-Paris, 2008).

En segundo lugar, el énfasis en la modalización y la oración compuesta en los currículos de LEX para la etapa de secundaria está en consonancia con los aspectos que definen la complejidad textual tanto en escritura como en oralidad en estas lenguas (Hyland, 2003; Saito *et al.*, 2016) y con los criterios lingüístico-comunicativos que, entre otros, parecen orientar los aprendizajes en secundaria a diferencia de primaria (Stern, 1983), etapa en la cual se prioriza la realización de funciones comunicativas básicas en la interacción oral y las habilidades receptivas como la lectura (Ping *et al.*, 2013), así como los conocimientos gramaticales relativos a la puntuación en la escritura (García-Pastor *et al.*, 2022). Estos resultados contrastan con los obtenidos por Rodríguez Gonzalo (2023) en lenguas primeras en relación con la escritura, en las que se enfatiza en general la cohesión y el uso de conectores, además de la anáfora como mecanismo de referencia gramatical en secundaria.

Respecto a las operaciones discursivo-cognitivas, los resultados del análisis coinciden con los obtenidos para lengua castellana y otras lenguas cooficiales en la educación secundaria (Rodríguez Gonzalo, 2021, 2023), ya que «recordar» y «aplicar» son las operaciones que predominan en esta etapa educativa, a pesar de variaciones en las distintas lenguas. Asimismo, nuestros resultados indican la importancia de «evaluar» y «crear» en LEX, y la poca incidencia de «analizar» o

«comprender», lo cual también coincide con lo observado en otras lenguas curriculares, a pesar de que estas operaciones resultan fundamentales para una progresión adecuada hacia un uso reflexivo (Ballester Almagro, 2022). Dada la poca incidencia en «analizar», a nivel metodológico, los currículos tampoco impulsan planteamientos que favorezcan la relación entre el análisis y las operaciones de reflexión metalingüística, que tienen que ver con el control del uso, por lo cual asumen que dicha relación es automática cuando necesita propiciarse en el aula (Camps y Fontich, 2020; Rodríguez Gonzalo, 2021; Ribas *et al.*, 2014). Nuestros resultados revelan, por tanto, que los currículos de LEX no promueven una enseñanza gramatical reflexiva, sino más bien una instrucción gramatical, que presenta aspectos de un enfoque tradicional, ya que principalmente se le exige al alumno o la alumna que recuerde los contenidos gramaticales presentados por el profesor o profesora en clase, y que los aplique en ejercicios creados a tal efecto a modo de práctica (Nassaji y Fotos, 2011). Ello deja entrever el conflicto continuo entre dos formas contrapuestas de entender el aprendizaje de una lengua extranjera, a saber, «se aprende a usar la lengua mediante la presentación ordenada y la práctica sistemática de las formas lingüísticas», frente a «la lengua se aprende usándola» (Escobar, 2004, p. 80).

### 5.1. Características generales de las SDGE

Para el diseño de las SDGE, se tuvieron en cuenta los resultados del análisis, la investigación previa y el modelo de secuencias didácticas de gramática de Camps y Zayas (2006), que se adaptó al tipo de enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística que pretendemos promover, dando lugar al prototipo Egramint, explicado en Rodríguez Gonzalo (2022a; 2022b), y que ilustran estas secuencias (Martí y Abad, en prensa; Llamazares y García, en prensa; Soler *et al.*, en prensa). Este prototipo se articula en torno a tres fases: observación de los usos; manipulación de las formas lingüísticas, y, finalmente, sistematización de conocimientos, que comprende la realización de una tarea o producto final.

Teniendo en cuenta los resultados, las SDGE de este trabajo no ignoran el enfoque comunicativo-funcional que enfatizan los currículos de LEX, ya que se contemplan las funciones comunicativas de dar una orden, una instrucción, un consejo, prohibir y advertir en distintas situaciones de la vida cotidiana. Se adopta además un enfoque orientado a la acción, puesto que se parte de la consideración del alumnado que aprende una lengua extranjera como agente social, es decir, como miembro de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo, no solo de tipo lingüístico, en unas circunstancias determinadas, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de

Europa, 2018). Desde este enfoque se promueve su participación mediante actividades donde prima la interacción en parejas o en pequeños grupos, dada la importancia de la misma en el aprendizaje gramatical y la adquisición de segundas lenguas (García Mayo, 2018; Long, 1996). A través de la interacción, se pretende promover y explicitar su reflexión metalingüística sobre la lengua extranjera y otras lenguas.

Los aprendizajes de los y las estudiantes se plasman en un producto final multimodal y multimedia que crean de forma colaborativa, y sus reflexiones metalingüísticas se recogen en un informe final que completan sobre las formas lingüísticas empleadas en dicho producto, y otras formas revisadas en las secuencias. Por último, las SDGE incluyen actividades de contraste lingüístico que contemplan lenguas curriculares que el estudiantado ya conoce (castellano, catalán, inglés y francés) y lenguas propias que puedan estar presentes en el aula, teniendo en cuenta los trabajos sobre educación multilingüe y TIL referidos previamente. Finalmente, las SDGE se acompañan de una guía didáctica para el profesorado, que ofrece respuestas a las actividades propuestas, orientaciones para realizarlas y alternativas de implementación.

En concreto, la SDGE de inglés *How to express obligation in English* contiene doce actividades distribuidas a lo largo de las tres fases mencionadas anteriormente para un total de siete sesiones en 4.º de la ESO. Estas culminan con un producto final multimedia consistente en un video de TikTok en el que el alumnado escenifica en grupos un diálogo creado previamente, en el cual incluye las formas y usos de la obligación estudiados. La secuencia termina con un informe que los estudiantes han de completar para cada forma lingüística, atendiendo a su significado y su función comunicativa, según los interlocutores y el tipo de relación social que mantienen.

La SDGE de francés, *A vos marques, prêts, partes!*, se articula en torno a dieciséis actividades distribuidas en las fases mencionadas para siete sesiones dirigidas a alumnado de 2.º de ESO. El producto final es la elaboración en colaboración de un póster bilingüe (en el que una de las lenguas empleadas es el francés) que se podrá colgar en lugares determinados del centro educativo y que tiene como finalidad establecer las normas que se deben seguir en esos lugares (el laboratorio, los pasillos, la biblioteca, etc.). Además, el alumnado debe rellenar un informe en el que se explican las formas empleadas en las propias producciones en ambas lenguas y por qué se ha optado por ellas. La tabla 2 recoge las características generales mencionadas.

Tabla 2. Características generales de las SDGE

	SDGE inglés <i>How to express obligation in English</i>	SDGE francés <i>À vos marques, prêts, partez!</i>
Número de sesiones	7 sesiones	7 sesiones
Curso	4.º ESO	2.º ESO
Enfoque de enseñanza- aprendizaje	Comunicativo-funcional Accional	Comunicativo-funcional Accional
Modalidad de actividades	Orales y escritas	Orales y escritas
Tipo de interacción	En parejas En pequeños grupos Grupo clase	En parejas En pequeños grupos Grupo clase
Tarea/producto final	Video de TikTok	Póster bilingüe
Explicitación final de la reflexión metalingüística del alumnado	Breve informe individual y con el grupo-clase	Breve informe en pequeño grupo
Contraste entre lenguas	Castellano y catalán	Castellano, catalán, inglés

## 5.2. Conocimientos gramaticales en las SDGE

Los conocimientos gramaticales que se trabajan para la expresión de la obligación comprenden los verbos modales *should*, *must* y *have to* además de imperativos en inglés y el verbo *devoir*, la expresión *il faut + infinitivo* e imperativos en francés. Estas formas lingüísticas no presentan una relación lineal entre forma, significado y función, dado que su significado semántico y pragmático es múltiple, puesto que depende en gran medida del contexto en el que se usan (Coates, 1983; De Saussure, 2014). En consecuencia, son difíciles de adquirir por los aprendices de lenguas extranjeras (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999). En este sentido, la expresión de la obligación en inglés y francés requiere de un grado de modalización superior al que se observa en la realización de otras funciones comunicativas, puesto que el hablante ha de indicar su actitud y valoración sobre lo expresado de manera clara para comunicar al oyente el significado y la función que otorga a las formas lingüísticas de obligación empleadas y, por tanto, su intención comunicativa (Yu *et al.*, 2022). Ello conlleva la producción de oraciones más complejas y un uso más elaborado de la deixis, puesto que la situación enunciativa, y en concreto los roles del hablante y el oyente y su relación social son determinantes para establecer el significado y función de dichas formas

(Sinclair, 1990). Así pues, las SDGE de este trabajo tienen en cuenta la demanda curricular de preparar al alumnado para la composición de textos relativamente complejos, que reflejen la progresión de primaria a secundaria en el aprendizaje de formas lingüísticas y sus usos en contextos comunicativos diversos.

Los conocimientos gramaticales descritos se promueven a través de actividades en las que el estudiantado ha de identificar quién es el hablante y el oyente en situaciones comunicativas concretas, y explicar la relación social entre ambos para justificar el significado y la función comunicativa de las formas lingüísticas de obligación. Esto sucede en la actividad 4 de la SDGE de inglés (figura 2), y en la actividad 4 de la SDGE de francés, ambas pertenecientes a la fase de observación (figura 3).

**SITUATION 8**

Who is the speaker?

Who is the listener?

What is the speaker doing?

The speaker is **PROHIBITING** (prohibir) the man to park there.

The speaker is **WARNING** (advertir) the man not to park there.



Imagen de <https://brettpodolsky.com/search-and-seizure/illegal-search-and-seizure-in-texas>

Figura 2. Extracto de la actividad 4 de la SDGE de inglés.

Activité 4 (en binômes)

Complétez le tableau suivant en imaginant les situations que vous voyez dans les photos. S'agit-il d'une obligation, une instruction ou un conseil ?

	Photo 1	Photo 2	Photo 3	Photo 4	Photo 5
Phrase correspondante	e				
Qui la dit ?	La professeur				
À qui ?	Aux élèves				
Quelle est la relation entre eux ?	La professeur est l'autorité en classe				
Dans quel contexte ?	En classe				
Conséquence(s)	Une faute, un zéro				
Et dans ta langue, comment ce serait ?	¡Tenéis que entregar el trabajo el lunes! / ¡Hay que entregar el				

Figura 3. Actividad 4 de la SDGE de francés.



### 5.3. Operaciones discursivo-cognitivas y reflexión metalingüística en las SDGE

Las SDGE proponen actividades que combinan operaciones de pensamiento de orden inferior (recordar, comprender, aplicar) y operaciones de reflexión metalingüística (analizar, evaluar, crear). De este modo, no ignoran operaciones discursivo-cognitivas como «comprender» y «analizar», prácticamente ausentes en los currículos, y aseguran una progresión adecuada hacia la reflexión metalingüística. Así pues, la actividad 6 de la SDGE de inglés en la fase de manipulación incluye diálogos que el estudiantado necesita recordar y comprender a través de su lectura para analizarlos, teniendo en cuenta los interlocutores, su relación social y la situación comunicativa, y así evaluar qué forma lingüística escoge para expresar cierto grado de obligación, y una acción comunicativa específica (orden o consejo) (figura 4).



Imagen de [lorenzoantonucci](https://www.istockphoto.com/531224069) en istockphoto.com 531224069

#### CONVERSATION 1

*Michael:* I

(MUST/HAVE TO) get up early tomorrow to catch a flight.

*Will:* Yes, definitely.



Imagen de <https://www.psychologieintheater.nl/coronadip/>

#### CONVERSATION 2

We \_\_\_\_\_ (MUST/HAVE TO) wear medical masks in the metro.

Figura 4. Extracto de la actividad 6 de la SDGE de inglés.

En la SDGE de francés, la actividad 9 trabaja las operaciones cognitivas mencionadas, ya que propone una comprensión oral de tres diálogos en contextos distintos. El alumnado no solo debe recordar y comprender, sino también analizar y evaluar estos diálogos para establecer si la acción comunicativa es un consejo, una instrucción o una orden (figura 5).

## Activité 9 (en binômes)



Vous allez écouter des mini-dialogues entre différentes personnes. Dans quel dialogue exprime-t-on un conseil ? Et une instruction ? Et un ordre ?

	<b>Dialogue 1</b> Patiente : Bonjour Docteur. Médecin : Bonjour. Pour ce problème, vous devez prendre les médicaments avant le petit-déjeuner. Patiente : D'accord, merci !
---	--

© Sozavisimost de Pixabay

Figura 5. Extracto de la actividad 9 de la SDGE de francés.

La operación de «analizar» también se pone de relieve en otras actividades: por ejemplo, en la actividad 4 de la SDGE de inglés (figura 2) y la actividad 6 de la SDGE de francés (figura 6) en la fase de manipulación. En esta actividad, el alumnado tiene que analizar en pequeños grupos una serie de carteles, teniendo en cuenta los emisores y receptores del mensaje, las consecuencias de no respetar las consignas, el contexto, y la función comunicativa. Dicho análisis facilita el recuerdo de las formas estudiadas en los modelos presentados y la aplicación de los conocimientos adquiridos para crear un póster bilingüe en una actividad posterior.


	<u>Qui émet le message ?</u> L'autorité locale (la mairie de la ville) <u>Destinataires :</u> Les citoyens ou touristes <u>Contexte :</u> Dans un parc, un jardin public <u>Conséquences :</u> Je peux avoir une sanction économique <u>Intention :</u> C'est une <b>obligation</b> parce que l'autorité oblige à respecter la nature, il y a une distance entre interlocuteurs et il peut y avoir une sanction.
---	--

Figura 6. Extracto de la actividad 6 de la SDGE de francés

Respecto a las actividades de reflexión metalingüística, en la SDGE de inglés, estas se articulan en torno a preguntas que invitan al alumnado a: i) razonar sus respuestas, por ejemplo, «¿por qué has elegido la forma imperativo/*must* en la situación 4?, ¿es posible escoger ambas?»; tanto en caso afirmativo como negativo,

explica por qué»; y ii) reflexionar sobre una determinada forma lingüística, su significado y función comunicativa en distintas lenguas, por ejemplo, en las actividades 9 y 10 de la secuencia (figura 7). La reflexión metalingüística se impulsa además a través de una serie de tablas y un informe final que el estudiantado tiene que completar, proporcionando explicaciones metalingüísticas y ejemplos que las sustenten.


	<b>PROHIBIR/RECIBIR UNA PROHIBICIÓN</b> <b>(PROHIBIT)</b>	<b>ADVERTIR/RECIBIR UNA ADVERTENCIA</b> <b>(WARN)</b>
<b>Situaciones</b> (Situations)		
¿Quién? (Who?)		
¿Para qué? (What for?)		
<b>Lenguas</b> (Languages)		
<b>Formas lingüísticas</b> (Language forms)		

Figura 7. Extracto de la actividad 10 de la SDGE de inglés.

En la SDGE de francés, también se invita al alumnado a reflexionar sobre cuáles son las formas lingüísticas que se emplean para expresar obligación en determinados contextos y por qué. Así pues, en la actividad 5 al final de la fase de observación (figura 8) el alumnado reflexiona sobre las diferencias observadas entre una instrucción, una obligación y un consejo respecto a la persona que los emite, a quiénes van dirigidos, cuáles pueden ser las consecuencias de no realizar estas acciones y qué formas verbales se emplean en francés para expresarlas.

Après ces deux premières séances, on a appris beaucoup de choses ! C'est l'heure de faire un bilan. Complétez les blancs:

**Instruction** : Normalement, une instruction est donnée par *une personne experte en une matière* et s'adresse à *une personne qui a besoin d'aide*. Les conséquences du non-respect sont *légères* pour le destinataire (par exemple *ne pas ouvrir la bouche chez le médecin*). Dans les exemples antérieurs, on exprime une instruction avec l' *impératif*.

**Obligation** : Une obligation peut être donnée par \_\_\_\_\_ et s'adresse à \_\_\_\_\_. Dans ce cas, les conséquences du non-respect sont faibles/graves pour le destinataire (par exemple \_\_\_\_\_). Dans les exemples antérieurs, on exprime l'obligation avec \_\_\_\_\_.

L'obligation peut aussi être donnée par \_\_\_\_\_ et s'adresser à \_\_\_\_\_. Il s'agit d'une règle générale qui concerne beaucoup de personnes. Dans ce cas, les conséquences du non-respect sont faibles/graves pour le destinataire (par exemple \_\_\_\_\_). Dans les exemples antérieurs, on exprime le conseil avec \_\_\_\_\_.

**Conseil** : Le conseil est normalement donné par \_\_\_\_\_ et s'adresse à \_\_\_\_\_. Dans ce cas, les conséquences du non-respect sont faibles/graves pour le destinataire (par exemple \_\_\_\_\_). Dans les exemples antérieurs, on exprime l'obligation avec \_\_\_\_\_.

Figura 8. Actividad 5 de la SDGE de francés.

#### 5.4. Transferencia de lenguas en las SDGE

Para que el alumnado utilice su repertorio lingüístico y realice transferencias interlingüísticas que le permitan desarrollar su conciencia metalingüística y su competencia plurilingüe (Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020a, 2020b, 2022; Guasch, 2008), las SDGE introducen actividades de contraste entre distintas lenguas curriculares y otras presentes en el aula (Cenoz y Gorter, 2020a, 2022; Cummins *et al.*, 2015; Ferrer y Rodríguez, 2010; Ruiz Pérez, 2008). En la SDGE de inglés, ello se lleva a cabo a través de la traducción como estrategia principal (Cook, 2001). En concreto, la SDGE de inglés incluye la comparación entre el inglés, el castellano y el catalán en menor medida, en actividades en las que el alumnado ha de expresar las formas lingüísticas de *should*, *must*, *have to* e imperativo en estas lenguas y las funciones comunicativas de dar una orden, un consejo, prohibir y advertir. El objetivo es que identifique similitudes entre las tres lenguas a partir de los recursos lingüísticos que ofrecen para expresar estas formas y funciones comunicativas, por ejemplo, la similitud en el uso del imperativo para formular una orden y el condicional para dar un consejo en las tres lenguas, o la equivalencia de *have to* y «tener que» en inglés y en castellano para

indicar un grado de obligación mayor. También ha de observar aspectos como la diferencia entre el castellano y el catalán en la forma verbal que se usa para expresar un consejo («deber» en castellano y «haver de» en catalán). Así pues, parte de las Actividades 9 y 10 incluyen el contraste entre estas lenguas mediante preguntas como: «¿En qué lenguas o contextos has observado, recibido o formulado una prohibición?, ¿y una advertencia?, ¿recuerdas cómo se expresa dicha prohibición?, ¿recuerdas cómo se expresa dicha advertencia?».

A lo largo de la SDGE de francés también se proponen actividades para realizar comparaciones y transferencias entre distintas lenguas curriculares. Por ejemplo, en la actividad 7, una vez se ha identificado el modo imperativo y se han manipulado las formas en francés, el alumnado ha de ofrecer una traducción al castellano, al catalán y al inglés (figura 9). La finalidad es que tomen conciencia de que las formas del imperativo cambian en francés, castellano y catalán, pero no en inglés. En este punto es donde se introduce la reflexión sobre los elementos que permitirían identificar al emisor y al destinatario en estos casos.

Vous reconnaissez ce mode verbal ? En effet, il s'agit du **mode impératif**. Reprenez les exemples du tableau précédent et proposez un équivalent en espagnol, en catalan et en anglais :

Français	Espagnol	Catalan	Anglais
Respectons	Respetemos	Respectem	(Let's) respect

Observez-vous des différences pour exprimer les conseils, des ordres et des instructions dans ces langues ?

Figura 9. Actividad 7 de la SDGE de francés.

La SDGE de francés incide también en acoger todas las lenguas presentes en el aula. Así, en la actividad 1 (figura 10), se parte de una señal de tráfico plurilingüe para fomentar la reflexión del alumnado sobre elementos paralingüísticos que pueden ayudar a entender el mensaje, aunque este se presente en lenguas que pueden no conocerse, al tiempo que se le anima a expresar lo mismo en sus propias lenguas. De esta forma, se promueve la transferencia entre lenguas no curriculares, las cuales no cuentan normalmente con el espacio del aula para poder usarse (Cummins *et al.*, 2015; García-Mateus y Palmer, 2017).

### Activité 1

En groupe-classe : Observez ce panneau de signalisation.



Essayez de répondre aux questions suivantes en français. Faites un effort ! Si c'est très difficile, employez vos premières langues :

- Quelles langues vous reconnaissez dans ce panneau ?
- Pourquoi il a été écrit en plusieurs langues ?
- Est-ce qu'une personne qui ne parle aucune de ces quatre langues peut comprendre le message ? Quels sont les éléments du panneau qui peuvent aider à le comprendre ?
- Pouvez-vous exprimer ce même message dans d'autres langues que vous connaissez ? (Catalan, roumain, bulgare, arabe, chinois, italien, portugais, etc.)

Figura 10. Actividad 1 de la SDGE de francés.

## 6. Conclusión

Este estudio examina los conocimientos gramaticales y las operaciones discursivo-cognitivas en las que inciden los currículos de LEX (inglés y francés) del territorio español para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo no solo ha sido conocer las tendencias curriculares en torno a estos aspectos, sino obtener información empírica para el diseño de dispositivos metodológicos (SDGE) que permitan abordar en el aula de lengua extranjera de secundaria una enseñanza gramatical explícita, reflexiva e interlingüística, necesaria para la educación plurilingüe que demanda nuestro sistema educativo. Los resultados mostraron que los currículos dan prioridad a la modalización, la oración compuesta y la deixis en la producción de textos orales y escritos en inglés y francés en esta etapa educativa. Asimismo, se enfatizan operaciones discursivo-cognitivas básicas como las de «recordar» y «aplicar», y operaciones más complejas o de reflexión metalingüística como las de «evaluar» y «crear», sin considerar suficientemente operaciones intermedias como las de «comprender» y «analizar», lo cual impide una progresión adecuada hacia la consolidación de los aprendizajes lingüísticos en el proceso de enseñar a la mente del alumno o la alumna cómo aprender lenguas (Stern, 1983).

Estos resultados, junto con la investigación previa sobre enseñanza gramatical, educación multilingüe y TIL, y secuencias didácticas de gramática justifican el diseño de las SDGE presentadas. Así pues, en este trabajo hemos tratado, en primer lugar, las características generales de ambas secuencias, que no descuidan ni el enfoque de enseñanza-aprendizaje que marcan los currículos y las tendencias europeas ni los conocimientos gramaticales en los que inciden para la etapa de secundaria obligatoria. Asimismo, se explica cómo ambas SDGE atienden a las operaciones discursivo-cognitivas que no están suficientemente representadas en los currículos, a saber, «comprender» y «analizar», y cómo siguen la progresión en complejidad cognitiva hasta llegar a la operación de «crear» un texto oral o escrito de tipo multimodal y multimedia en la lengua extranjera. Se detalla también cómo incluyen la reflexión metalingüística, la cual se explicita de manera oral y escrita a lo largo de distintas actividades en las SDGE, y al final mediante un informe que el alumnado tiene que completar. Se explica además cómo estos dispositivos se orientan hacia la transferencia entre distintas lenguas, todo ello con ejemplos ilustrativos de ambas. En conclusión, solo el diseño informado de materiales pedagógicos para el aula que integre no solo la investigación previa, sino además el análisis curricular, puede llegar a ser óptimo para poder alcanzar los retos que plantea nuestro sistema educativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anderson, J. (2017). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT Journal*, 71(2), 218-227. <https://doi.org/10.1093/elt/cew055>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ballester Almagro, M. (2022). *La enseñanza gramatical en los libros de texto de lengua extranjera-inglés para la educación primaria (2004-2014)*. [Trabajo de Fin de Máster, Universitat de València].
- Boillos Pereira, M. M., Aranberri Monasterio, N., Zuloaga Román, E. e Ibarluzea Santies-teban, M. (2022). ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 161-170. <https://doi.org/10.5209/dill.81365>
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382-419. <https://doi.org/10.1111/lang.12382>
- Breene, M. P. (2002). Syllabus design. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

- Camps, A., & Milian, M. (2020). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita. En A. Camps & X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (115-125). Universidad Nacional de San Juan. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Camps, A., & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. <https://doi.org/10.17239/L1ES-LL-2019.19.02.02>
- Camps, A., & Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2ª ed.). Heinle & Heinle.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591-599. <https://doi.org/10.1002/tesq.121>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020a). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020b). Navigating between languages: Multilingual speakers' perceptions. En N. Ipiña Larrañaga, A. Imaz Agirre, B. Pedrosa Lobato & E. Garro Larrañaga (Eds.), *Teachers' perspectives, practices, and challenges in multilingual education. Studies in honor of Pilar Sagasta* (15-35). Peter Lang.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Coates, J. (1983). *The semantics of the modal auxiliaries*. Routledge.
- Consejo de Europa (2018). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Arco-Libros.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo de educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En J. M. Sierra Plo & D. Lasagabaster Herrarte (Eds.), *Multilingüismo y culturalismo en la escuela* (111-128). Horsori.



- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19-36. <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- De Saussure, L. (2014). Verbes modaux et enrichissement pragmatique. *Langages*, 1, 113-126. <https://www.jstor.org/stable/24396156>
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (163-194). Ariel.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinning of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (206-257). Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (2009). *Focus on form in second language acquisition* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. En R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning* (1-46). Blackwell.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156>
- Escobar Urmeneta, C. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas Didácticas*, 12, 80-90.
- Ferrer, M., & Rodríguez Gonzalo, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (Coord.), *El tractament integrat de les llengües*, 29-48. Graó.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- García Mayo, M. P. (2017). *Learning foreign languages in Primary School: Research insights*. Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. (2018). Child task-based interaction in EFL settings: research and challenges. *International Journal of English Studies*, 18(2), 119-143. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/319731>
- García Mayo, M. D., & Imaz-Agirre, A. (2019). Task modality and pair formation method: Their impact on patterns of interaction and LREs among EFL primary school children. *System*, 80, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.011>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>

- García-Pastor, M. D., Sanz-Moreno, R., & Reig Gascón, A. (2022). Análisis curricular de la escritura en lenguas primeras y extranjeras en Educación Primaria. En M. P. Bermúdez & M. Guillot (Eds.), *International handbook for the advancement of science*, vol. 1 (pp. 1-6). Thomson Reuters.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Harmer, J. (2019). *The practice of English language teaching* (5ª ed.). Pearson.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the classroom*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Ibarluzea Santisteban, M., Zuloaga San Román, E., Boillos Pereira, M. M., & Aranberri Monasterio, N. (2021). La implementación del tratamiento integrado de lenguas: percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria. *Tonos Digital*, 40, 1-25.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, G. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, G. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Llamazares Prieto, M. T., & García Vidal, P. (en prensa). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (39-52). John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of language acquisition* (413-468). Academic Press.
- Long M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A Ronald Walton*. John Benjamins.

- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, M. H., & Robinson, P. (2009). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (2ª ed.) (15-41). Cambridge University Press.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Mallol, C., & Alsina, M. (2017). Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 45-53. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6547>
- Martí Climent, A., & Abad Beltrán, V. (en prensa). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23.
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Núñez-Paris, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4, 1-30.
- Ortega, L. (2001). Atención implícita a la forma: teoría e investigación. En S. Pastor Cesteros & V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante 1* (5-80). Quinta Impresión.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (2014). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang.
- 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.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

- Rodríguez Gonzalo, C. (2023). Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras. *Linha D'Água*, 36(2), 73-89. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p73-89>
- Ruiz Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 46-58.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Sheen, R. (2002). «Focus on form» and «focus on forms». *ELT Journal*, 56(3), 303-305. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.303>
- Sinclair, J. (1990). *Collins COBUILD English grammar*. Harper Collins.
- Soler Pardo, B., Casas-Deseuras, M., & Santolaria Orriós, A. (en prensa). Secuencias didácticas sobre gramática. El modelo Egramint en los primeros cursos escolares. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Yu, J., Fu, J., Bai, T., & Xu, X. (2022). Review and data mining of linguistic studies of English modal verbs. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge Discovery*, 12(4), 1-22. <https://doi.org/10.1002/widm.1455>