

La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria*

Obligazioaren adierazpena hizkuntza-eskoletan: ahozko interakzioak lagundutako hausnarketa metalinguistikoa eta interlinguistikoa, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 1. mailako ikasgela batean

The expression of obligation in language class: metalinguistic and interlinguistic reflection facilitated by oral interaction in a 1st year of Compulsory Secondary Education classroom

Montserrat Pérez Giménez

Universitat de València, GIEL

montserrat.perez@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-4145-475X>

Recibido / Noiz jaso den: 04/09/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 15/10/2023

Resumen

Este artículo muestra una investigación sobre el papel que ejerce la interacción oral para favorecer la reflexión metalingüística e interlingüística en la implementación didáctica de una secuencia de gramática vinculada al proyecto Egramint. Dicha secuencia aborda el estudio de la expresión de la obligación en español, catalán e inglés, y se sirve principalmente del género discursivo de las recetas de cocina. Fue implementada en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un instituto de Cataluña. A partir del análisis de las intervenciones del alumnado y del docente durante una sesión de clase, así como de una entrevista posterior realizada a este último, los resultados evidencian que la interacción oral se revela como un mecanismo básico en el fomento de la competencia metalingüística e interlingüística, mediante la denominada *educación dialógica* (Mercer, 1997; Wegerif, 2013), el uso de *habla exploratoria* (Fontich, 2011) y *hablar para aprender* (Milián y Ribas, 2016). Como conclusión, se evidencia la construcción del saber a partir del diálogo en un contexto en el que los participantes elaboran significados a partir de la reflexión conjunta sobre la expresión de la obligación en diferentes lenguas, en muchas ocasiones, debido al andamiaje que les brinda el docente.

Palabras clave: interacción oral; secuencia didáctica de gramática; reflexión metalingüística e interlingüística; educación dialógica; habla exploratoria.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA. 4. METODOLOGÍA. 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN. 5.1. Ejemplos extraídos de la sesión de aula. 5.2. Ejemplos extraídos de la entrevista. 6. CONCLUSIONES. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ANEXO 1. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN VAL.ES.CO. (VALENCIA, ESPAÑOL COLOQUIAL).

* Este trabajo forma parte del proyecto «La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües» (Egramint) (PID2019-105298RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación). La investigadora principal es Carmen Rodríguez Gonzalo, Grupo de Investigación en Enseñanza de las Lenguas (GIEL) <https://grupogiel.com/>, Universitat de València (UV).

Laburpena. Artikulu honetan azaldutako ikerketan azertzen da Egramint proiektuari lotutako gramatika-sekuentzia baten inplementazio didaktikoan ahozko interakzioak zer-nolako zeregina duen hausnarketa metalinguistikoa eta interlinguistikoa bultzatzeko. Sekuentzia horrek espainieraz, katalanez eta ingelesez azertzen du obligazioaren adierazpena, eta sukaldeko errezeten genero diskurtsiboaz baliatzen da batez ere. Kataluniako institutu bateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 1. mailako gela batean inplementatu zen. Ikasleek eta irakasleak gelako saio batean egindako esku-hartzeen azterketatik eta azken horri egindako elkarrizketa batetik abiatuta, emaitzek agerian uzten dute ahozko interakzioa oinarritzko mekanismoa dela gaitasun metalinguistikoa eta interlinguistikoa sustatzeko, hezkuntza dialogikoa delakoaren bidez (Mercer, 1997; Wegerif, 2013), esplorazio-hizketaren erabileraren bidez (Fontich, 2011) eta ikasteko hitz egitearen bidez (Milian eta Ribas, 2016). Ondorio gisa, agerian gelditzen da elkarrizketatik abiatuta jakintza eraikitzen dela; izan ere, obligazioa hizkuntza desberdinetan adierazteko moduari buruzko baterako hausnarketatik abiatuta, parte-hartzaileek esanahiak lantzen dituzte, askotan irakasleak ematen dien euskarriari esker.

Gako-hitzak: ahozko interakzioa; gramatikako sekuentzia didaktikoa; hausnarketa metalinguistikoa eta interlinguistikoa; hezkuntza dialogikoa; esplorazio-hizketa.

Abstract. This article shows a research on the role that oral interaction plays in promoting metalinguistic and interlinguistic reflection in the didactic implementation of a grammar sequence linked to the Egramint project. This sequence addresses the study of the expression of obligation in Spanish, Catalan and English and uses mainly the discursive genre of cooking recipes. It was implemented in a 1st year of Compulsory Secondary Education classroom in a high school in Catalonia. Based on the analysis of the students-teacher interventions carried out during a class session as well as a subsequent interview carried out with the latter, the results show that oral interaction is revealed as a basic mechanism in the promotion of metalinguistic and interlinguistic competence, through the so-called *dialogic education* (Mercer, 1997; Wegerif, 2013), the use of *exploratory speech* (Fontich, 2011) and *speaking to learn* (Milian and Ribas, 2016). In conclusion, the construction of knowledge based on dialogue is evident in a context in which the participants elaborate meanings based on joint reflection on the expression of the obligation in different languages, in many cases, due to the scaffolding provided by the teacher.

Keywords: oral interaction; grammar didactic sequence; metalinguistic and interlinguistic reflection; dialogic education; exploratory speech.

1. Introducción

Este trabajo se propone mostrar los resultados de un estudio sobre el papel que desempeña la interacción oral en la reflexión lingüística en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante) de un instituto público de Enseñanza Secundaria (IES, en adelante), al que llamaremos *IES N*, ubicado en Cataluña, al implementarse una secuencia didáctica de gramática por el docente RRC¹. En el estudio, nos hemos servido del análisis del corpus oral del que disponemos: una sesión de aula (de 1 h 19 min 28 s de duración) y una entrevista

¹ Tanto el nombre del centro como del docente están codificados de esa forma para preservar su anonimato.

mantenida con el docente tras la implementación (de 40 min 45 s de duración). La secuencia trata sobre la expresión de la obligación y las recetas de cocina, y sigue el modelo *Egramint*. El término *Egramint* constituye un acrónimo que designa un proyecto de investigación que persigue «la elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües» (ver nota 1). Dicha gramática pretende ser un instrumento de formación docente y de intervención en aula para enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas, de forma que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno.

2. Marco teórico

En el seno del proyecto *Egramint*, se han diseñado dispositivos de enseñanza/aprendizaje de la lengua de carácter interlingüístico, secuencias didácticas de gramática (SDGE, en adelante) para Educación Primaria y Secundaria en relación con las lenguas curriculares (primeras y extranjeras). Las SDGE adaptan el modelo de secuencia didáctica de gramática (SDG) propuesto por Camps (2006). Así, se parte del estudio de una lengua en particular (el español, por ejemplo), de sus formas y usos, para expresar un determinado contenido (la expresión de la obligación, en este caso), que varía según la intención comunicativa, los interlocutores, la situación o contexto, el género discursivo en el que está inmerso, etc. Las formas y usos de esa lengua se van contrastando de manera inductiva (como «por descubrimiento») con las formas y usos de que disponemos para expresar ese mismo contenido en otras lenguas (catalán, inglés, francés u otras que puedan aparecer en el transcurso efectivo de su implementación en un aula concreta). Se selecciona un contenido gramatical explícito con el objetivo de focalizar la atención del alumnado en los aspectos relevantes para un determinado propósito comunicativo (Rodríguez-Gonzalo, 2012), así como en la reflexión sobre los diferentes significados que las formas aportan a una determinada situación comunicativa (Ellis, 2016).

En la fase actual del proyecto, las SDGE se están implementando en centros de diferentes comunidades autónomas de España² y se están llevando a cabo in-

² Las SDGE diseñadas hasta ahora se hallan en un repositorio en el espacio Google Sites de *Egramint* <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n?authuser=0>, donde aparecen distribuidas por la etapa educativa correspondiente. El equipo elaborador está formado por docentes e investigadores vinculados a distintas universidades (Autònoma de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universitat Jaume I de Castelló, Universidad de León, Universitat de València y Universitat de Vic). En el repositorio se dispone del material necesario para su implementación didáctica, ya sea en línea navegando a través del Sites (lo que puede promover, a su vez,

investigaciones con los datos obtenidos a partir de cuestionarios y entrevistas al profesorado y de las grabaciones de aula. En ese proceso, consideramos que el papel de la interacción oral, ya sea entre el profesorado y el alumnado o entre el propio alumnado, constituye un mecanismo básico para hacer emerger reflexiones sobre la idoneidad de una forma lingüística de acuerdo con el propósito comunicativo y la propia situación. Así, mediante la denominada educación dialógica (Wegerif, 2013; Mercer, 1997), el uso de habla exploratoria (Fontich, 2011) o el hecho de *hablar para aprender* (Milian y Ribas, 2016) se promueve la construcción del saber a partir del diálogo en un contexto en el que los participantes elaboran significados desde la reflexión conjunta sobre un determinado aspecto. En muchas ocasiones, ello se logra gracias al andamiaje que les brinda el profesorado, quien, a menudo, parte del planteamiento, a modo de reto, de un problema o de una pregunta que el alumnado debe resolver. En efecto, en la línea con lo que establece Aboal (2015), deben proponerse en el aula actividades o situaciones de aprendizaje que promuevan el *uso del lenguaje para pensar*, en las que, entre otras cosas, «el niño razone lo que piensa o lo que siente, ya que es precisamente a través de este proceso mediante el cual el alumno comprenderá mejor su propio pensamiento» (p. 145).

De acuerdo con Vilà y Castellà (2014, p. 36), la interacción oral desempeña «un papel central en el día a día del aula, es el eje que vertebra su cotidianidad y es por sí misma tan rica que da lugar a una notable variedad de usos lingüísticos». De todos los usos planteados por los autores, atenderemos en nuestro estudio al de *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar*, pues en el aula se habla para detectar los conocimientos del alumnado, con preguntas y respuestas significativas del docente, orientados a conseguir que los estudiantes sigan «procesos complejos de revisión y transformación de sus representaciones mentales del conocimiento» (Vilà y Castellà, 2014, p. 38).

Por otra parte, conviene no olvidar que en la interacción oral es tan importante escuchar y hacerlo de forma activa como el hecho de hablar. Según establece Martín Vegas (2018, p. 21), «la escucha tiene que ser activa frente a la mera recepción o audición de un mensaje, porque requiere voluntad, atención y concentración para su descodificación», y ha de trabajarse en el aula. De esta forma, la autora reivindica que es necesario realizar actividades para aprender a escuchar con el objetivo de «aprender a comunicarse» y «aprender a concentrarse en la información percibida para aprender a estudiar de forma eficaz» (Martín Vegas, 2018, p. 21).

la competencia digital), ya sea en papel, con los documentos descargables en PDF (a modo de dossieres para el alumnado), así como de las guías docentes, que pueden resultar de gran utilidad para el profesorado. En concreto, la SDGE objeto de esta investigación está disponible siguiendo el enlace <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-secundaria/la-expresi%C3%B3n-de-la-obligaci%C3%B3n-en-los-textos-instructivos-1-%C2%BA-eso?authuser=0>.

Si nos centramos en la investigación que nos ocupa, la SDGE implementada cuya interacción oral constituye objeto de análisis es la denominada *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina* (Abad Beltrán y Pérez Giménez, 2022), disponible en el Google Sites de Egramint, de acuerdo con lo detallado en la nota 4. Esta SDGE persigue un doble objetivo: por un lado, busca analizar las diferencias de uso que aportan las formas verbales de infinitivo, imperativo y presente de mandato en la expresión de la obligación y comparar estos usos en español con los que se dan en catalán y en inglés; por otro, pretende crear un libro de recetas de cocina y explicar en un informe final por qué se han seleccionado determinadas formas lingüísticas en función de la situación retórica planificada. La SDGE está diseñada en tres fases, adaptando el modelo planteado por Camps (2006), Camps y Zayas (2006), cuya configuración se resume en el trabajo de Rodríguez-Gonzalo (2022).

Cuadro 1. Prototipo de situación de aprendizaje para la enseñanza de la gramática a partir del modelo Egramint tomado de Rodríguez-Gonzalo (2022, p. 44)

Fase 1 Observamos	Fase 2 Indagamos	Fase 3 Sistematizamos
Observamos los usos, mismos géneros, diferentes lenguas o variedades.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentamos con las palabras y hablamos sobre ellas. • Contrastamos el mismo contenido en diferentes lenguas o variedades. • Utilizamos el contenido en situaciones de escritura y revisamos cómo lo usamos, o en situaciones de lectura y analizamos las diferencias de uso. 	¿Qué sabemos sobre...? Pensamos y hablamos/ escribimos sobre lo que hemos aprendido.

Volviendo a la SDGE de nuestro estudio, en la primera fase, de observación, se parte de la reflexión oral conjunta sobre cuatro ejemplos de textos instructivos, de diferentes ámbitos de uso, todos ellos reales (como un letrero escrito en el suelo del metro o un cartel dispuesto en un centro médico), en los que se consideran los usos y las formas de la obligación en español, catalán e inglés. Así, el docente plantea a los estudiantes cuestiones para hacerlos reflexionar como hablantes, ya sea como emisores o receptores, sobre cómo, cuándo, por qué y para qué expresamos obligación o instrucción y de qué depende que usemos unas formas lingüísticas u otras. En la segunda fase, de indagación, inicialmente se desarrollan actividades en su lengua primera (L1, en adelante) a partir de la observación de las diferentes formas verbales empleadas en una receta de cocina en situaciones comunicativas diversas. Esto es, se aborda la expresión de instrucciones a través del imperativo, el infinitivo y el presente de mandato, también del posible uso

de marcas de persona. A continuación, a partir de actividades de identificación, de contraste y de traducción pedagógica, se incide en el fomento de la reflexión interlingüística en catalán y en inglés, y se estudia qué formas son las correctas en esas lenguas (Guasch *et al.*, 2008; Zayas, 2017; Sánchez Cuadrado, 2019). En la tercera y última fase, de sistematización, los alumnos redactan una receta de cocina y elaboran un informe en el que explican qué formas han seleccionado y por qué han llevado a cabo esa selección.

En ese sentido, según puede apreciarse, las actividades están articuladas como un proceso que se desarrolla en el aula y que potencia la interacción oral. El diálogo creado en el aula a partir de la observación de los usos y las actividades de manipulación y contraste activa la reflexión gramatical y ofrece al docente vías para guiar al alumnado en el aprendizaje de estos saberes (Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Fontich y Camps, 2006). En efecto, plantear la SDGE suscitando la reflexión inicial sobre ejemplos (principalmente en su L1) a partir de los usos que hacemos los hablantes vinculados a unas formas lingüísticas concretas fuerza al alumnado a adentrarse en ese proceso de abstracción sobre su propio saber gramatical (Camps, 2017). como una invitación a tratar de entender por qué los hablantes emitimos nuestro enunciado de una determinada manera y cómo la fuerza ilocutiva de este y su interpretación pueden variar en función de la utilización de unas formas u otras. Si a esto le añadimos la comparación o contraste con ejemplos de diferentes lenguas del entorno del alumnado, mediante la adopción de un planteamiento integrado de lenguas, podremos hacer emerger una competencia subyacente común (Guasch *et al.*, 2008), gracias a la aplicación de los conocimientos de la L1 a la segunda lengua (L2, en adelante) o a las posibles lenguas extranjeras, curriculares o no, como una variable que se revela eficaz, según el estudio llevado a cabo por Cáceres Lorenzo (2014). Esto redundará en el avance de ese proceso de abstracción del saber gramatical a partir de la comparación del funcionamiento de lenguas (Ruiz Bikandi, 2008; Fuertes, 2019; Pérez Giménez, 2020).

En definitiva, como afirma Rodríguez-Gonzalo (2022, p. 43), el modelo de secuencia didáctica planteado por Camps y Zayas (2006), y seguido en el proyecto Egramint, supone un avance para la enseñanza/aprendizaje de la gramática, porque posibilita «planificar situaciones de aula que permitan un aprendizaje reflexivo de la lengua». El trabajo en el aula mediante secuencias se concibe como un proceso en el que:

se pone el foco en un contenido gramatical, trabajado desde diversos niveles (enunciativo, pragmático, textual, sintáctico y morfológico) y en relación con situaciones de uso en las que observa el contenido en diferentes géneros discursivos, lo que permite relacionar el trabajo gramatical con las tareas de producción y comprensión de textos

(Rodríguez-Gonzalo, 2022, p. 43).

3. Objetivos e hipótesis de partida

La presente investigación pretende, por un lado, aportar datos que evidencien la presencia de reflexión metalingüística e interlingüística suscitada durante el proceso de implementación de la SDGE *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina* (Abad Beltrán y Pérez Giménez, 2022) y, por otro, estudiar cómo emerge dicha reflexión. En consonancia con los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan su diseño, cabe esperar que la reflexión sea fruto de la interacción oral en ese proceso de abstracción colaborativa oral que realiza el alumnado en su conjunto como grupo-clase o el alumnado junto al docente. Recordemos que la secuencia de 1.º de la ESO fue implementada en un contexto de educación plurilingüe, en un IES de Cataluña, donde se imparten tres lenguas curriculares (español, catalán e inglés). Como exponemos en la introducción, nos serviremos de una grabación de aula y de una entrevista realizada al profesor posterior a la implementación.

Por tanto, el objetivo de este artículo es doble, ya que persigue constatar si se promueve reflexión metalingüística e interlingüística sobre la expresión de la obligación durante el proceso de implementación de una SDGE, y analizar cómo se produce. Nuestra hipótesis de partida, en consonancia con lo expresado en el párrafo anterior, es que la interacción oral va a resultar fundamental a la hora de promover la reflexión lingüística.

4. Metodología

Este trabajo constituye un estudio cualitativo basado en el análisis de la interacción oral de una sesión de aula correspondiente a la primera de las tres fases de la implementación didáctica, así como de la entrevista del docente RRC con CRG (la entrevistadora investigadora, codificada así para preservar su anonimato) una vez implementada. Por lo que se refiere al contexto y los participantes, son 19 alumnas y alumnos de 1.º de ESO, con edades entre los 12 y 13 años, del IES N de Cataluña. Sus L1, L2 o lenguas extranjeras —sean estas curriculares o no— pueden ser, de una forma indeterminada, en función de la diversidad multicultural o multilingüe del grupo-clase: español, catalán, francés o inglés, principalmente, entre otras posibles.

Como venimos explicando a lo largo del trabajo, para llevar a cabo el estudio nos hemos centrado en los datos de que disponíamos que guardan relación con la interacción oral producida en clase, esto es, del análisis de lo que acontece en una sesión de aula que, además, es la primera en el proceso didáctico de la SDGE y es grabada en vídeo por el docente de forma consciente para el alumnado.

Además, analizamos las consideraciones que expresa el docente en una entrevista tras la implementación, producida mediante videoconferencia y grabada en vídeo; dejamos a un lado las producciones escritas (dosieres del alumnado y producciones finales) para confrontarlas en futuros trabajos. Así pues, los datos de los que se parte son los recogidos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Datos considerados en el análisis

- Grabación y transcripción de una sesión de aula, y primera, de la fase inicial de la SDGE objeto de análisis³. Observamos los usos.
 - Fecha: marzo de 2022
 - * Actividad 1. Reflexión oral conjunta sobre cuatro ejemplos de textos instructivos en español, catalán e inglés. Activación de conocimientos previos sobre la expresión de la obligación y la consideración de la situación comunicativa, determinación del emisor, receptor y la intención comunicativa.
 - * Actividad 2. Lectura de tres recetas de cocina en español, subrayado de las formas verbales y consideración oral conjunta de cada situación comunicativa; determinación del potencial emisor y receptor y su posible relación de proximidad o distanciamiento.
 - Duración: 1 h 19 min 28 s
 - Extensión de la transcripción: 434 intervenciones del docente RRC y aproximadamente 550 intervenciones del alumnado (no siempre identificado o distinguido su nombre, aunque anonimizado o inventado, mediante una marca específica).
- Entrevista semiestructurada del docente RRC con la investigadora CRG
 - Fecha: 30 de junio de 2022
 - Duración: 40 min 45 s
 - Extensión de la transcripción: 131 intervenciones de la entrevistadora investigadora CRG y 78 intervenciones del docente entrevistado RRC

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, las interacciones orales, correspondientes a la implementación en aula de las actividades 1 y 2 de la primera fase de la SDGE así como a la entrevista, fueron transcritas siguiendo un sistema de tipo ancho⁴ y analizadas en

³ Los materiales de dicha fase (así como del resto de la SDGE) pueden consultarse en <https://shorturl.at/mtwDN>. Cabe mencionar que el docente implementa en una sola sesión las actividades 1 y 2, que, inicialmente están diseñadas para ser implementadas en dos sesiones distintas (una sesión para cada actividad), ya que su duración es más extensa de la de una clase convencional prevista en cualquier IES (de unos 50-55 minutos, aproximadamente).

⁴ Seguimos ampliamente el sistema de transcripción manejado por el Grupo de Investigación Val. Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) de la Universitat de València <https://www.valesco.es>, cuyas convenciones incluimos en el Anexo 1 del presente artículo, y están disponibles también en el siguiente enlace: <https://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>. Para la constatación del uso de las pausas, utilizamos los convencionales signos de puntuación con el fin de facilitar la presentación y lectura de los datos. Los nombres de las alumnas y los alumnos, cuando aparecen en la transcripción, han sido anonimizados o inventados.

relación con el marco teórico del que partíamos (cfr. §2 del presente artículo). A partir de su análisis, determinamos constatar la vinculación de la interacción oral empleada en el aula para suscitar reflexión metalingüística e interlingüística mediante el fomento de la educación dialógica (Mercer, 1997; Wegerif, 2013; Milián y Ribas, 2016), el uso de habla exploratoria (Mercer, 2001; Fontich, 2011) o la presencia de la función de *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar* (Camps, 2002, 2005; Vilà y Castellà, 2014).

5. Resultados del análisis y discusión

En la presentación de los resultados y su discusión, ofrecemos un repertorio de 19 ejemplos extraídos del corpus oral objeto de análisis. En primer lugar, mostramos los provenientes de la sesión de aula que evidencian reflexión gramatical o uso de la competencia metalingüística a través de la interacción del alumnado (o del alumnado y RRC). A continuación, exponemos aquellos ejemplos que constituyen consideraciones del docente, a partir de la entrevista que le realiza CRG, sobre el potencial de la interacción oral o de la educación dialógica para hacer emerger dicha reflexión a partir de la experiencia vivida tras la implementación de la SDGE, ya sea reflexión sobre la propia L1, ya sea en comparación o contraste de la L1 con la L2, con las lenguas extranjeras curriculares o con otras lenguas del alumnado.

5.1. Ejemplos extraídos de la sesión de aula

La sesión da comienzo con la implementación de la SDGE diseñada por Abad Beltrán y Pérez Giménez (2022): *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina*. Con ella empieza la fase inicial, se parte de la reflexión oral conjunta sobre cuatro ejemplos de textos instructivos en español, catalán e inglés. Como se advierte en la grabación y en su transcripción, el docente proyecta en clase el Sites de Egramint, al tiempo que cada alumno trabaja con un ordenador portátil sobre el dossier de la SDGE en un documento editable con Google Drive. Siguiendo lo establecido en el diseño de la secuencia, el docente procura activar los conocimientos previos sobre la expresión de la obligación, momento en el que el alumnado reflexiona sobre la situación comunicativa de los textos, su emisor, su posible receptor y la intención comunicativa.

Ejemplo 1. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

R14: Vale↓⁵. Entonces→ (2”), ¿cuáles son los verbos de estaas⁶ instrucciones o de estas órdenes↓?

?: ¿Qué es eso↓?

?: Presente↓.

R15: No↑ (→) cuál- dime cuál es↓.

?: ¿Pero qué estáis [diciendo↓]?

R16: [En el] punto uno→

?: [°(Presente de indicativo)°↓].

?: [Cepilla↓].

R17: No↓, pero ¿cuál es↓?, no la forma del verbo↓. Dime, Sebastián.

S1: Cepilla↓.

R18: Cepilla↑, exactamente↓,§

En este caso, el docente (intervención R14) procura que el alumnado repare en los verbos usados en los textos; su objetivo es que observen las formas, y varios/as alumnos/as responden «cepilla» de forma simultánea, aunque alguno/a se apresura a ofrecer, además, su posible tiempo verbal (de forma errónea, pues dice que es presente, pero está en imperativo). En todo caso, se advierte reflexión gramatical por el reconocimiento o identificación de las formas verbales.

Ejemplo 2. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

R20: (...) Luego, del tres→

?: Usa↓.

R21: Usa↓. Del cuatro→, Sebastián↓.

S2: [Reemplazaa↓].

?: [Reemplazaa↓].

R22: Reemplazaa →, del cinco.

?: [Utiliza↓].

R23: Utiliza↓, ¿y del seis↓?

?: [Protege↓].

⁵ Recuérdese que en la presentación de los datos seguimos las convenciones del sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co., disponibles en el Anexo 1 del artículo.

⁶ Los alargamientos vocálicos se reproducen con la repetición de varias vocales. Cfr. el Anexo 1 sobre el sistema de transcripción manejado, así como lo explicado en la nota 6 del presente trabajo.

En este otro ejemplo, un conjunto indeterminado de personas intervienen a la vez, verbalizan «reemplaza», «utiliza», «protege», por lo que continúan con esa reflexión gramatical que supone el reconocimiento de las formas verbales en los textos trabajados.

Ejemplo 3. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

R24: Vale↓. Entonces→ (2") estos seis verbos↑, ¿en qué forma verbal de las tres que hemos dicho están↓ (→): imperativo, infinitivo o primera persona→ del plural del presente de indicativo↓?
 ? : No↓, ah, no↓.
 MA1: Primera pers- no, segunda persona→ §
 ? : §[Imperativo↓].
 ? : [Imperativo↓].
 R23: Imperativo↓. Están en segunda persona↑ porque es imperativo↓, porque te dicen→ *usa*↓, *tú usa*↓, *tú→ eh cepilla*↓, pero es un imperativo↓ ¿vale↑? [¿sí↑? ¿lo vemos↑?=
 ? : [((Recomendaciones↓)),
 imperativo↓].

Ahora el docente (intervención R24) incide en el tiempo verbal de las formas; MA1 se apresura a responder que en «Primera pers- no», pero se autocorrigió como se observa en el reinicio, y precisa que están en «segunda persona», pues se da cuenta de su error mientras lo va expresando; seguidamente, varias personas responden al unísono que están en imperativo, por lo que la reflexión lingüística continúa, incluso algún alumno afirma que su uso corresponde a ofrecer «recomendaciones» en el cepillado de dientes.

Ejemplo 4. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

En el ejemplo 4, tras la lectura de un texto bilingüe en la intervención S1 «Se ruega silencio. Us preguem silenci», el alumnado identifica las lenguas (español y catalán, aunque un alumno dice que «es valenciano» porque el texto proviene del Servicio Valenciano de Salud) y el docente (en R25) ofrece el andamiaje para hacerles ver que se transmite la misma instrucción u orden en ambos idiomas. A continuación, haciendo uso del habla exploratoria, tratan de dar respuesta a la pregunta de R29, «dice *se ruega silencio*↓, ¿cómo está el verbo?», un alumno verbaliza que es «de rogar», el docente retroalimenta la respuesta confirmando que el «infinitivo es *rogar*» (R31), se produce reflexión sobre la forma, la contrastan con el catalán, que está «en primera persona del plural», según afirman varios alumnos, incluso alguno reflexiona sobre el uso y se plantea que «[Ehhh] e-esss como un suplico» (sic), al considerar que constituye una súplica.

S1: *Se ruega silencio*↓. *Us preguem silenci*⁷↓.
R25: Vale↓, ¿aquí qué pasa↓? Aquí tenemos→ [laa- la misma=]
?: [Es como un imperativo↓].
R25:= la misma instrucción o la misma orden↑
?: En dos idiomas↓.
R26: En dos idiomas diferentes↓: unos la eeh la de arriba es→
?: Castellano↓.
R27: y la segunda es→
?: [Catalán↓]⁸.
R28: Vale↓ §.
?: §Primero español→ y segundo→ eeh catalán↓
?: [Es valenciano↓].
R29: [Sí, vale↓]. Entonces→ eel primero→, que dice *se ruega silencio*↓, ¿cómo está el verbo↓?
?: De rogar↓.
(...)
R31: Infinitivo es *rogar*↓.
R34: (...) Sin embargo→, en catalán, ¿cómo está↓? *Us preguem silenci*↓.
?: [Eehh] e-esss como un=
MA3: [Primera perso]-no↓
?:=suplico↓. §
?: § Nosotrosl, primera persona del plural↓⁹.
R35: Primera persona del pluraal↑ del presente de indicativo:↓ *nosaltrees us preguem*¹⁰↓
¿vale↑? Entonces→, aquí ya vemos una diferencia entre catalán, castellano↓ (→): mientras en castellano se utiliza una forma impersonal→, en catalán se utilizaa→ la primera de-del plural↓ ¿vale↑? Seguimos bajando→, siguiente foto↓.

Ejemplo 5. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

En el ejemplo 5, M1 lee el texto/imagen en inglés «Mind the gap» y el docente en R38 pregunta si alguien sabe su significado, a lo que un alumno responde de forma adecuada, mediante una traducción, «Cuidado con la brecha», lo que constituye un síntoma de reflexión interlingüística. Seguidamente, recurriendo al uso oral *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar*, el docente los invita a cuestionarse cuál es el lugar donde puede estar escrito, y a reflexionar sobre ello sirviéndose de la información de la que disponen para activar su conocimiento sobre el mundo y las cosas, de la información extralingüística. Varios

⁷ *Os rogamus silencio*.

⁸ Contestan varios alumnos y la cantidad de interlocutores es indeterminada.

⁹ El profesor asiente.

¹⁰ Nosotros os rogamus.

alumnos apuntan a que ese rótulo está en el suelo del metro y, a continuación, siguiendo con el proceso de reflexión, les pregunta en qué forma está el verbo. Un/a alumno/a responde correctamente, aunque con un reinicio, «[Infiniti-no↓-] imperaa→§», por lo que de nuevo se evidencia reflexión lingüística, que el docente retroalimenta en R42 al establecer las diferencias formales que habría si se tratara de una forma en infinitivo o en primera persona del plural, concluyendo en el proceso de reflexión, apoyado en la interacción oral, que solo puede tratarse de una forma de imperativo en inglés por la forma que tiene, descartando las otras posibles.

M1: *Mind the gap*↓¹¹.

R38: Vale↓, esto es inglés↓ ¿verdad?, *mind the gap*↓, perfecto↓. Entonces↓, ¿alguien sabe lo que significa *mind the gap*↓?

?: *Cuidado con la brecha*↓.

R39: *Cuidado con la brecha*↓, efectivamente↓, ¿vale↑?, *cuidado con el hueco*→, *cuidado con la brecha*→ ¿vale↑?. Esto→ ¿esta foto de dónde es, de dónde [puede ser↓]?

?: [Del metro↓].

?: [Del metro↓].

R40: Del metro↓, vale↓. Y aquí→ el verbo en inglés↓, que es *mind*→, [¿en qué=]

?: [*Mind*↓].

R40: =forma está↓?

R41: ¿Infinitivo, imperativo o primera persona del plural presente [de indicativo↓]

?: [Infiniti-no↓-] imperaa→§

R42: §Imperativo↓,

porque es una orden, una instrucción↓ Si fuera infinitivo→, en inglés lleva el *to*↓: *to mind*¹²↓.

Y si- y si estuviera en primera persona del plural→, diría→ *we mind*¹³↓, ¿vale↑? ¿sí↑?

¿Vemos las diferencias↑?

¹¹ *Cuidado con la brecha/cuidado con el hueco.*

¹² *Cuidar.*

¹³ *Nosotros cuidamos, a nosotros nos importa.*

Ejemplo 6. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

R43: (...) El-eel tuit este del Ajuntament de València¹⁴↓. Eeh Marcos¹⁵↑, te toca, va↓.
MAR1: *Abans d'anar a la platja*↑, *consulta la predicció de l'onatge i el risc- i el risc de meduses*→. *Els pròxims dies s'esperen grups de meduses pels vents del llevant*↓. *Recorda que cal hidratar-se bé i protegir-se del sol*↓¹⁶.
R44: Vale↓, entonces↓, aquí→, ¿qué verbos se utilizan↓?
MAR1: *Anaar*↓¹⁷.
R45: Vale↓, sí↓, *anar* es un verbo pero→ [¿te está dando↑ una orden?↓]
?: [Consulta].
R46: *Consulta*↓, vale↓, ¿cuál más↓?
?: Eeeh *esperen*↓¹⁸.
R47: No↓, eso [es *s'esperen*↓¹⁹].
?: [¿Es verdad↑!].
R48: Un poquito más adelante↓.
?: *Recorda*↓²⁰.
R49: *Recorda*↓, ¿vale↑?, *consulta* y *recorda*↓²¹. Entonces↓, ¿esto qué es: imperativo, infinitivo o primera persona del plural↓? §
?: §Imperativo↓.
R50: Imperativo↓, porque te está diciendo *tu*→, *recorda*↓, *tu*→ *consulta*↓²² ¿vale↑? ¿lo vemos↑? Entonces→, ahora bajamos↓ (...)

En este otro ejemplo, a partir de la lectura de un mensaje en catalán publicado en la cuenta de Twitter del Ayuntamiento de Valencia, como puede apreciarse, se van señalando los verbos y se reflexiona sobre su uso, sobre si verdaderamente expresan una orden o no. Si la expresan, el docente les pregunta en qué forma se encuentran; además, incide en el hecho del empleo de la segunda persona cuando se trata de formas en imperativo, porque se las transmitimos al «tú», ya que el alumnado lo confunde en ocasiones con formas de presente de indicativo por su sincretismo.

Ejemplo 7. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

A continuación, se plantean una batería de preguntas sobre si el alumnado recuerda situaciones o textos en los que alguien exprese instrucciones u órdenes

¹⁴ Ayuntamiento de Valencia.

¹⁵ Los nombres de los alumnos han sido sustituidos por nombres ficticios para mantener el anonimato.

¹⁶ *Antes de ir a la playa, consulta la predicción del oleaje y el riesgo- y el riesgo de medusas. Los próximos días se esperan grupos de medusas por los vientos del levante. Recuerda que hay que hidratarse bien y protegerse del sol.*

¹⁷ *Ir.*

¹⁸ *Esperan.*

¹⁹ *Se esperan.*

²⁰ *Recuerda.*

²¹ *Consulta y recuerda.*

²² *Tú, recuerda; tú, consulta.*

para hacer algo, también sobre quién es el emisor, quién es el receptor, cuál es su intencionalidad y cómo se expresan mediante la formulación de ejemplos. Se produce una sucesión de intercambios entre el docente y el alumnado que evidencian el uso de *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar*. La interacción oral fomenta el intercambio de información y favorece la construcción colectiva y compartida de conocimiento. Por cuestiones de espacio no podemos reproducir toda la transcripción²³, pero verbalizan reflexiones como las siguientes:

?: Cuando tu entrenador te dice ().
 ?: Cuando el entrenador ().
 R51: Vale↓, cuando tu entrenador te dice que hagas algún ejercicio↓ (→), entonces, en un entreno↓ ¿no↑? Vale↓, en un entreno↑, bien↓.
 ?: E-en casa↓.
 R52: En casa↓, muy bien↓, Bruno.
 B1: Los deberes↓.
 MA4: ¿Los profesores↑?
 R54: Los profesores→, vale↓, sí↓, en el cole↓.
 ?: En el trabajo↓.
 R55: En el trabajo↓, vale↓.
 ?: En la cárcel↓.
 R56: En la cárcel↓, vale↓, [¿sí↑?]
 ?: [Los policías→].
 ?: En la calle↓.
 B2: En el bus↓. §
 R59: §En el bus↓, ¡muy bien↑!, [muy bien↓, Bruno].
 ?: [((Te obligan a poner la tarjeta↓))]. §
 ?: §En los transportes públicos↓.

Sobre los emisores y receptores de las posibles órdenes, queda de manifiesto en la transcripción que son «los profesores», «los policías», «los padres» en casa o «los adultos» en general, «los entrenadores», «los conductores en el bus o en los transportes públicos», «los médicos» en los hospitales, etc. Por lo que se refiere a la reflexión sobre la intencionalidad con la que se expresan las órdenes, sucede lo mismo, varios alumnos, entre ellos B1, MA4 y B2, van revisando situación por situación, pensando y verbalizando colectivamente si la orden es «para hacer los deberes», «para que nos pongamos la mascarilla en el bus», «para que nos callemos en clase», «para que hagamos caso», «para que nos portemos bien», etc., por lo que se puede evidenciar que el alumnado reflexiona sobre aspectos pragmáticos del uso lingüístico usando la competencia metalingüística.

²³ Si el lector desea obtener cualquier tipo de aclaración sobre la transcripción, puede contactar con la autora mediante el siguiente correo electrónico montserrat.perez@uv.es

Ejemplo 8. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

Una vez considerados tales aspectos de la situación comunicativa, el docente les pregunta cómo se expresan esas instrucciones que han imaginado y el alumnado facilita ejemplos, valorando si se trata de órdenes, así como la forma de expresarse en imperativo; un alumno plantea incluso una oración condicional («*Si quieres cobrar→, haz las cosas↓*»):

- R110: Eh, ¡va↑!, ¡va↑!, ¡va↑! Entonces↓, ¿cómo se expresan estas instrucciones↓? En el cole→, por ejemplo↓, los profesores↓, ¿cómo las [expresamos↓?]
 ?:
 [¡Ostras!↑]
 ?: Mal↓. §
 ?: §Gritando↓.
 R111: Mal, vale↓. Sí, pero la forma verbaal↓.
 ?: Imperativo↓.
 R112: Vale↓, cuando yo digo: ¡Eeh, callad↑!
 ?: Vale↓.
 ?: ¡Eso es una [orden↑!]
 ?:
 [Imperativo↓].
 R113: Imperativo↓, [vaale↓].
 ?:
 [¡Eso!↑].
 R114: Cuando decimoos→ *Haz los deberes↓*, ¿qué es↓?
 ?: *Para↓*.
 ?: Imperativo↓.
 R115: Imperativo↓, [¿valee↑?]
 ?:
 [Una orden↓].
 R116: Vale, vale, ya está, ya está↓. Entonces eeh een- en los hosp- eeh los médicos en los hospitales →, ¿cómo las dan↓?
 ?: ¿El qué↑?
 R117: ¿Cómo dan las órdenes↓?
 ?: Con el [guardia↓].
 ?:
 [Imperativo↓].
 R118: Vale↓, ponme un [ejemplo↓].
 ?:
 [Tómate] la medicación↓.
 R119: *Tómate la medicación↓*, muy bien↓, vale↓.
 ?: *Tómate la pastilla↓*.
 ?: La pastilla↓.
 R120: Eeh en los- en las cárceles→, [la policíaa→],
 ?:
 [Pórtate bien↓].
 R121: ¿Entonces cómo las dan↓? [En imperativo↓].
 ?:
 [No te pegues con] la gente en la calle↓.
 R122: Vaale↓, eeh ¿qué más hemos dicho↓? Eeh
 ?: En el bus↓.
 R123: En los trabajos↓, en el buus↓. En el bus→, ¿cómo las dan↓? §
 ?:
 §En imperativo↓.
 R124: Vale↓, ponme un ejemplo↓ §.
 ?:
 §Ponte la mascarilla↓ §.
 R125:
 §Ponte la mascarillaa↓, [vale↓].
 (...)
 ?: *Pon la tarjeta↓*.
 ?: *Haz [tu trabajo↑]*.
 R127: [Vaale↓]. *Haz tu traabajo→*, eso es los jefes→ ¿no↑?, en el trabajo→, vale↓. ¿Lo vemos↑?
 ?: *Si quieres cobrar→, haz las cosas↓*.

Ejemplo 9. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

A continuación, en la estructura de la clase, el docente pregunta si reciben o dan órdenes en otras lenguas, cuáles son y cómo están expresadas (R128). Se advierten varios aspectos interesantes que denotan reflexión interlingüística, dado que piensan en la traducción o en la equivalencia de una lengua sobre otra. Desde la expresión en inglés, a modo de consejo, «don't worry», pasando por enunciados más originales como «work now or I will kill you», tipo amenaza, o mediante la consideración de enunciados propios del ámbito escolar del tipo, «shut up» o «sit down» (gracias a la pregunta que formula el docente en R130 —«¿qué más os dicen cuando estáis de pie?»—, que un alumno responde espontáneamente en español de una forma muy interesante, desde el punto de vista pragmático, pues manifiesta la insistencia del potencial emisor: «que te sientes», con el uso de «que» inicial que dota al enunciado de un valor intensificador). De esta forma, podemos apreciar que el alumnado también mantiene una actitud de escucha activa, algo que resulta primordial en todo proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo cuando el docente realiza preguntas pertinentes que invitan a la reflexión conjunta. Así, mediante esta metodología de trabajo, basada en el fomento de la interacción oral, la construcción del conocimiento se produce de forma dialogada entre diferentes alumnos del grupo-clase y todos ellos resultan beneficiados por esta forma de proceder de la educación dialógica y del empleo de habla exploratoria, mediante la indagación sobre los usos y las formas que corresponden a unas lenguas o a otras. Además, también verbalizan algunos enunciados en catalán como «seu», «cal·leu», «seu a la cadira» y «feu els deures». Finalmente, un alumno pregunta si «sentaros también sería», a lo que el docente responde, de forma aguda, mediante *feedback* correctivo, que «sentaos también», sin la necesidad de corregir al alumno de forma abierta.

Ejemplo 10. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

?: ¿Pero *silencio* sería una orden↑?
 R145: No, *silencio* no es una orden↓ [porque silencio es un→=]
 ? : [(Vale, vale↓)].
 R145: =[o sea es un→=]
 ? : [Cállate↓].
 R145: =es una orden pero no es→
 ? : Pero *callate* sí→, ¿no↑?§
 R146: §Eso sí porque es→§
 ? : §(())²⁴.
 R147: Call- callad↓ y ahora me vais a entendreer↓. *Silencio* es una orden pero es un nombre↓.

²⁴ Los alumnos hablan de manera simultánea.

En este ejemplo se produce una reflexión lingüística interesante, puesto que un alumno se plantea si «*silencio* sería una orden»; aunque en un principio el docente le contesta que no lo es, no al menos enunciada en imperativo. A continuación, en lucha por hacerse con el turno, debido a los solapamientos (ver nota 26), en las intervenciones R145, R146 y R147 consigue explicar que es una orden, pero expresada mediante un nombre.

Ejemplo 11. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

Seguidamente, con todo lo reflexionado de forma oral, RRC les pide que completen una tabla que hay en la actividad 1 y que realicen la actividad 2, que consiste en la lectura de tres recetas de cocina en español y el subrayado de las formas verbales que aparecen. El alumnado trabaja de forma autónoma con su ordenador, preguntan al docente si tienen alguna duda o no recuerdan algo de lo verbalizado con anterioridad, etc. Un estudiante plantea una pregunta al docente mientras realiza la actividad 2, el propio alumno se responde a sí mismo a partir de un razonamiento lingüístico explícito: «*Forramos* es un verbo porque tiene infinitivo». En R242 el docente retroalimenta su respuesta al indicar que el infinitivo es «*forrar*»:

?: ¿*Forramos* es un verbo↑?
R240: ¿Tú qué crees↓?
?: [Sí↓].
?: [Sí↓].
R241: ¿Por qué↓?
?: Porque tiene infinitivo↓.
R242: ¿Cuál es el infinitivo↓? *Forrar*↓, ¿no↑? ¡Pues ya está↓!

Ejemplo 12. IES N. Docente RRC. SDGE Recetas. Sesión aula. Fase inicial: observamos

C1: *Colocamos siete Lacasitos sobre cada galleta*↓; *uno en el centro y otros seis alrededor*↓.
Los colocaremos muy juntitos↓, *se separarán al hornear las galletas*↓.
R316: Verbos↓.
C2: *Colocamos*↓, *colocaremos*→ y *se separarán*↓.
R317: *Colocamos*↓, *colocaremos*→ y *se- y se separarán*↓, vale↑, ¿*colocamos* cómo está↓?
?: Eem presente de indicativo→.
R318: Sí↓, ¿ y-y- y qué persona y qué número↓?
?: Eem primera persona dell-del plural↓.
R319: Del plural↓, vale↑.
?: Eem *colocaremos* eem eem futuro↑§.
R320: §Muy bien↓.

Después de las preguntas planteadas mientras los estudiantes trabajan las actividades encomendadas, se procede a su puesta en común, como se aprecia en este ejemplo, a modo de corrección para el grupo-clase. Los textos son leídos en voz alta por los alumnos y se señalan los verbos que aparecen; se precisa además el tiempo, la persona y el número, lo que redundará en la reflexión lingüística que realiza el alumnado sobre las formas verbales, pues excede lo planteado en el enunciado del ejercicio, dado que solo requiere el subrayado de las formas verbales presentes en el texto.

5.2. Ejemplos extraídos de la entrevista

Por lo que se refiere al análisis de la entrevista analizada, el docente realiza una serie de consideraciones muy interesantes y reveladoras, pues le permiten al propio entrevistado plantearse aspectos de su propia actuación en el aula y le invitan a reflexionar sobre ese proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se había visto inmerso en días anteriores. Merece la pena destacar, además, que el docente ha advertido el aumento de la participación del alumnado, dado que, según explica, intervinieron alumnos/as que normalmente no participan. Sin más dilación, mostramos todo ello en los ejemplos 13 a 19.

Ejemplo 13. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

C2 y C3: ¿Cuál es tu visión de conjunto de la secuencia? ¿Cómo ha sido la experiencia?

R4: yo recuerdo cuando-cuando iba haciendo las preguntas que se- que se ponían en el dossier→↑, salían muchas cosas↓→ cosas que→ yo incluso→, ni las había tenido en cuenta y decía ¡ostras!, ellos sí, por ejemplo, ¿dónde se dan órdenes? y me decían en los hospitales↓ yo claro →↑ es que los médicos te dan órdenes, para→ mm no tienes que hacer esto→ oo real- haz este tipo de ejercicio↓ y me decían muchas cosas que yo decía ¡wow!

En este ejemplo, ante la pregunta de cuál es su visión de conjunto de la secuencia, cómo ha ido la experiencia, el docente manifiesta admiración porque, según expresa en R4: «salían muchas cosas↓→ cosas que→ yo incluso→, ni las había tenido en cuenta y decía ¡ostras! ellos sí». Así, fruto de la reflexión oral colectiva en el aula, a partir de la consideración de las preguntas formuladas en el dossier, al alumnado se le ocurrieron situaciones de uso que ni siquiera el docente se había planteado, como el hecho de que en los hospitales los médicos te dan órdenes.

Ejemplo 14. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

C2 y C3: ¿Cuál es tu visión de conjunto de la secuencia? ¿Cómo ha sido la experiencia?

R4: por ejemplo salió ell- el tema también dee, la situación dee los- de los restaurantes↓ ¿no? y en clase hablamos de que→, mm los camareros nos das-nos dan órdenes↓ y sal-y levantó la mano un chico↑/ y me dijo *bueno pero en realidad en los restaurantes es al revés↓/ somos NOSOTROS quienes damos órdenes a los camareros↓*, claro↓ yo me quedé ASÍ→↑, y dije *es que tienes razón↓* o sea→ ees-es un contexto en el quee→ las órdenes van en las dos direcciones.

En este otro ejemplo, vinculado con el anterior, el docente relata que mientras iban considerando las situaciones comunicativas, como las órdenes que pueden darse en un restaurante, un alumno levantó la mano para decir que «*en realidad en los restaurantes es al revés↓, somos NOSOTROS quienes damos órdenes a los camareros*»²⁵, matizando que los clientes somos los que las expresamos.

Ejemplo 15. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

C2 y C3: ¿Cuál es tu visión de conjunto de la secuencia? ¿Cómo ha sido la experiencia?

R4: (...) a la hora dee- de practicar y de enseñar esee conocimiento gramatical→↑, que- del que tanto se habla y que, que está constantemente puesto en debate→ yo creo que, es una muy buena idea porquee→ al final es como una excusa↑ o como una especie de camuflaje→ en la- para trabajar lo que nosotros queremos que trabajen PERO, desde algo máas cotidiano→ algo máas→ quee los alumnos tienen más por la mano→ en el sentido de que lo ven máas→ más cercano a ellos (...) hace más fructífera la clase de gramática

En esta intervención, ejemplo 15, el docente considera que interaccionar previamente con el grupo-clase sobre el uso, en este caso sobre la expresión de la obligación en diferentes situaciones comunicativas, «hace más fructífera la clase de gramática», porque ese conocimiento gramatical termina emergiendo y parece que se encubra «como en una especie de camuflaje», porque, según explica, los alumnos se sienten cómodos reflexionando sobre el uso que hacen de la lengua, ya que como hablantes «lo ven máas→ más cercano a ellos».

²⁵ En el sistema de transcripción se usa la cursiva para constatar el uso de estilo directo (anexo 1 del artículo).

Ejemplo 16. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

C62: ¿Qué aprendizajes consiguieron más? ¿Qué cosas se asentaron mejor?

R42: yo creo que entendieron↑ un poco quee→/ un poco↓ ¡eh!↑/ quee la lengua en realidad→ emm los rodea↓ es decir↓ yo recuerdo cuando emp-cuando les dije que íbamos a hablar de órdenes↓ claro↑ veías caras que decían↓/ *claro↑ es que las órdenes te las dan con lengua↓* [a=] =ver↓ es algo muy obvio↑ pero si si si no tee enf-si no te ponen ese planteamiento→ realmente vas a tardar años↓ hasta que no seas adulto en pensarlo↓ y a lo mejor siendo adulto tardarás más en pensarlo↓, pero con estas edades yo creo que es importante hacer eso↓ ¿no↑? y eso sí qu- yo creo por sobre todo por lo que comentamos ahora↓ ¿no↑? por cómo participaban↓ en las reflexiones que hacían↓ yo creo que es un poco eso con lo que se quedaron↓

En este intercambio que refleja el ejemplo 16, en R42 el docente explica que el aprendizaje mejor asentado por sus alumnos fue el hecho de que la lengua «los rodea», y esta forma de trabajar basada en la interacción oral fomentó su participación y la reflexión, algo que resultó significativo para ellos.

Ejemplo 17. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

C62: ¿Qué aprendizajes consiguieron más? ¿Qué cosas se asentaron mejor?

R42: y sobre todo→ la segunda cosa que aprendieron↓ ligándola con la primera↓ es, aprender a reflexionar↓ que eso me parece súper importante→ que entiendan quee→ que ellos son hablantes↑ de lo que están estudiando↓(...)/ nunca se-se enfrentan a este conocimiento↓ nunca→ nunca reflexionan sobre él↓ nunca intentan ver las limitaciones que tienee→ y- y yo creo que es-este↑ con- este dossier en concreto↓ yy-y trabajar de esta forma↓ les ayuda sobre todo a eso→ a- porque claro al final los puso en e- en en ese problema↓ ¿no↑? en e- enn en en ese dilema↑ de decir↓ *¡ostras! es que las órdenes solo las puedo dar así↓, no puedo utilizaar→ un futuro para dar órdenes↓ ¿por qué↑? pues por esto↓ por- ¿sabes↑? entonces yo creo que eso→ enn- en- en resumidas cuentas↓ yo creo que→ lo primero que he v- que más claro vi que aprendieron es→ que la lengua los envuelve↑ de una manera u otra↓ y lo segundo es que aprendieron a reflexionar↓.*

En el ejemplo 17, según vemos en la transcripción, el docente afirma que, en definitiva, sus alumnos «aprendieron a reflexionar» fruto de enfrentarse a pensar sobre la lengua como hablantes, que hacen uso de un repertorio de formas determinado por el uso y la intención comunicativa.

Ejemplo 18. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

- R34: (...) ellos me decían↓ ¿por qué en catalán→? en castellano utilizamos imperativo↓ infinitivo→ y y el presente indicativo del plural→ y en catalán no se utiliza→/ si no recuerdo mal↓ a ver↓ lo estoy comprobando↓ [(el infinitivo↓)]=]
- R37: (...) entonces, claro, ellos me decían→ ¿por qué↑/ R↓? porque claro el inglés sí que lo veían→ más lógico↓ que no fuera igual↓ porque no era una lengua románica↓, me decían claro↑ pero es que el inglés→ entonces claro↑(...) yo eso sí que lo veo que les costaba un poco.

En este ejemplo el docente manifiesta que la reflexión alentada por el contraste de uso entre las lenguas española, catalana e inglesa, alimentada por el empleo de *habla exploratoria*, posibilitó incluso que se cuestionaran arbitrariedades sobre la consagración de formas determinadas en las respectivas lenguas como sistemas distintos.

Ejemplo 19. IES N. SDGE Recetas. Docente RRC. Entrevista posterior con CRG

- C97: ¿Este tipo de propuesta te podría servir a ti también para diseñar propuestas de intervención en aula?
- R62: (...) esta propuesta me ha abierto los ojos en ese sentido de→ otra forma más↓ más reflexiva↓ más indagadora↓ [es-es esta↓=]
- R62: =es-es haciendo [estaas→ estaa-esto=]
- R62: =que propone el dossier↓ ¿no↑? (TOSE) (...)
- R64: =[con lo que] me quedo→ sobre todo de este dossier es→ que la reflexión es colectiva↓§
- R65: porque un-un-un alumno↑ vuel- vuelvo a lo mismo que te comentaba antes↓ ¿no↑? de cuando este chico me dijo→ sí↓ pero profe los restaurantes↓ las órdenes las damos nosotros↓ yo vi muchos compañeros que asentían↓/ como diciendo es que tiene razón↓
- R66: esa actividad↑ llevada a cabo individualmente→ muchos alumnos↓ no hubieran llegado a esa conclusión↓ solo el chico que me lo dijo↓ [entonces=] yo creo que eso es lo→/ la gran diferencia entre la forma que yo tenía↓ y la forma que he visto con el dossier↓ que es [mucho más=] (...) =conjunta→ y-y-y les permites a los alumnos llegar a puntos↓ en los que probablemente individualmente no llegarían.

Finalmente, en el intercambio del ejemplo 19, el docente afirma que prefiere esta forma de trabajar porque la reflexión es colectiva y al ponerse en común se comparte, y los alumnos llegan a reflexiones a las que, de trabajarse de forma individual, no llegarían. Notaba que los alumnos asentían con gestos y entendían, estaban atentos y mantenían una actitud de escucha activa. Se constata, así, la importancia de la interacción en el planteamiento, la necesidad de servirse de la educación dilógica y de *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar*.

6. Conclusiones

Finalizado el análisis, de acuerdo con los presupuestos teóricos que sustentan la investigación y habiendo considerado de forma exhaustiva los datos y su discusión, si confrontamos los resultados con los objetivos e hipótesis de partida del presente estudio, podemos concluir que, a la luz de los ejemplos planteados, constatamos la presencia de reflexión metalingüística e interlingüística. Como evidencian los datos, la interacción oral sirve de cauce en todo momento para que el alumnado junto con el docente, a partir de la consideración conjunta de diferentes aspectos lingüísticos planteados en la SDGE, hagan uso de la competencia metalingüística y reflexionen sobre su L1, su L2 u otras. Concluimos que la interacción oral fomentada en ese proceso de abstracción colaborativa que se advierte en la sesión de aula y según refrenda el docente en la entrevista hace emerger reflexiones sobre la idoneidad de una forma lingüística de acuerdo con el propósito comunicativo y la propia situación, mediante la educación dialógica (Mercer, 1997; Wegerif, 2013; Milian y Ribas, 2016). Además, se promueve la construcción del saber a partir del *diálogo: se habla para adquirir conocimientos y aprender a pensar* (Camps, 2002, 2005; Vilà y Castellà, 2014). Por lo demás, resulta enriquecedor hacer uso del habla exploratoria pues, como se aprecia en los ejemplos, el grupo-clase piensa conjuntamente la forma de resolver un problema o una actividad (Mercer, 2001; Fontich, 2011). Así pues, el empleo constante de la interacción oral evidencia el potencial de trabajar con una SDGE como la abordada en nuestro estudio. En futuros trabajos, esperamos poder confrontar esta investigación con los datos de que disponemos de la implementación de esta misma SDGE en otros IES, ya sea por el mismo docente u otros.

7. Referencias bibliográficas

- Abad Beltrán, V. y Pérez Giménez, M. (2022). *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina*. 1.º de la ESO. Sites Egramint. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-secundaria/la-expresi%C3%B3n-de-la-obligaci%C3%B3n-en-los-textos-instructivos-1-%C2%BA-eso?authuser=0>
- Aboal, M. (2015). La comunicación oral en el aula. En M. Aboal, S. Pérez y R. Arana (Coords.), *Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil* (117-153). Universidad Internacional de la Rioja.
- 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. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de innovación educativa*, 111, 6-10.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Vilá i Santasuna, M. (Coord.), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas. *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Octaedro.
- Camps, A., y Fontich, X. (2006), La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos a través de la investigación y el razonamiento. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Durán, C., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3(1), 113-135. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratoria. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 54, 68-75. https://www.researchgate.net/publication/321888602_El_dialeg_a_l%27aula_des_de_la_perspectiva_sociocultural_Les_nocions_de_bastida_i_parla_exploratoria#fullTextFileContent
- Fontich, X., y Camps, A. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Fuertes, M. (2019). El español como lengua extranjera en contextos anglófonos. Propuesta para la reflexión interlingüística. *Textos*, 81, 19-25.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M., y Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y M. Milian (2008), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Graó.
- Martín Vegas, R. (2018). Técnicas de comunicación eficaz. En *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Milian, M. y Ribas, T. (2016). Hablar para aprender. En Palou, J. y Fons, M. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria*. Síntesis.

- Pérez Giménez, M. (2020). «¿Qué no te van bien esas zapatillas?»: Secuencia didáctica para aprender gramática en clase de E/LE. *Marcoele*, 31, 170-183. <https://marcoele.com/descargas/31/10.perez.pdf>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/f9rm>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.
- 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.
- Vilà i Santasusana, M., y Castellà, J. M.^a (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en clase*. Graó.
- Wegeif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas, *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Octaedro.

Anexo 1

Sistema de transcripción del grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)

Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales. Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. ej., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

Los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes:

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
–	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el n.º de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de «s» implosiva.

aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
¡ !	Exclamaciones.

(RISAS, TOSES, GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».

és que se pareix a mosatros. Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.

Letra cursiva. Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados *relatos conversacionales*.

Notas a pie de página. Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. ej., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

