

Número 23
2023
23. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2023 / Número 23 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegi (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Sección de Comunicación (Publicaciones)

Komunikazio Atala (Argitalpenak)

Tel. 948 16 90 33

publicaciones@unavarra.es

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Campus Arrosadia

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

31006 Pamplona-Iruña (Navarra)

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

La enseñanza gramatical en L1 y L2 en distintos grupos de aprendices, materiales y contextos educativos Gramatikaren irakaskuntza H1ean eta H2an askotariko ikastun taldeekin, materialekin eta hezkuntza-testuinguruta	
María Dolores García-Pastor <i>Introducción: La enseñanza gramatical en L1 y L2</i>	7
Alícia Santolària Òrrios, Betlem Soler Pardo, Mariona Casas Deseures <i>Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria</i>	15
Teresa Llamazares Prieto, Pilar Garcia Vidal <i>Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitudi- dad</i>	37
María Dolores García-Pastor, Raquel Sanz-Moreno <i>Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranje- ras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación</i>	65
Joan V. Sempere, Aina Reig, Carmen Rodríguez-Gonzalo <i>Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria</i>	93
Alícia Martí-Climent, Victoria Abad Beltrán <i>La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspec- tiva interlingüística en estudiantes de Secundaria</i>	121
Montserrat Pérez Giménez <i>La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüís- tica e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>	147

La enseñanza gramatical en L1 y L2 en
distintos grupos de aprendices, materiales
y contextos educativos

Gramatikaren irakaskuntza H1ean eta H2an
askotariko ikastun taldeekin, materialekin
eta hezkuntza-testuingurutan

Introducción: La enseñanza gramatical en L1 y L2

Sarrera: Gramatikaren irakaskuntza H1ean eta H2an

Introduction: L1 and L2 grammar instruction

María Dolores García-Pastor

Universitat de València, GIEL

maria.d.garcia@uv.es

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

El presente monográfico reúne algunos de los trabajos desarrollados por miembros del grupo GIEL (Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas) de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València e investigadores de otras instituciones (Universidad de León, Universitat de Vic, Universitat Jaume I de Castellón) en el seno del proyecto de investigación *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingüe* (Egramint- PID2019-105298RB-I00), el cual ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, y cuya dirección se encuentra a cargo de la profesora Rodríguez Gonzalo. Los resultados preliminares de este proyecto se mostraron en el IV Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática (CONGRAM) celebrado en Valencia en enero de 2023, un encuentro que sirvió de estímulo para el desarrollo de los mismos a partir de las presentaciones de estudios empíricos y trabajos de diversa índole, así como de otras intervenciones sobre enseñanza-aprendizaje gramatical, y que revelaron en su conjunto el interés actual por este tema.

Ello no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que el papel de la enseñanza gramatical en el aprendizaje de lenguas ha sido, y continúa siendo, controvertido tanto en educación lingüística como en adquisición de segundas lenguas (Camps y Fontich, 2020; Ellis, 2006; Fontich, 2019; Nassaji 2017; Rodríguez-Gonzalo, 2021). La investigación ha demostrado a lo largo del tiempo que la instrucción gramatical es necesaria para alcanzar el dominio de una lengua frente a la ausencia de intervención tanto en lenguas primeras (L1) como en lenguas segundas o extranjeras (L2) (Ellis, 2001; Fontich y Camps, 2014; Long, 1983; Myhill *et al.*, 2012; Van Rijt *et al.*, 2019). Asimismo, un enfoque de enseñanza gramatical ex-

plícito centrado en la forma lingüística vinculada al uso en el transcurso de tareas comunicativas ha demostrado ser efectivo a la hora de promover la reflexión metalingüística, necesaria para el aprendizaje lingüístico (Camps y Fontich, 2020; Doughty y Williams, 2009; Norris y Ortega, 2000; Myhill, 2016; Spada y Tomita, 2010). En concreto, este tipo de instrucción gramatical ha demostrado tener un impacto duradero tanto en aprendices adolescentes como en adultos en L2 (Norris y Ortega, 2000; Ellis, 2001; Long y Robinson, 2009); ha contribuido a dirigir la atención de los niños hacia la forma lingüística en tareas orales y escritas (García Mayo e Imaz-Agirre, 2019; García Mayo, 2017, 2018; García Mayo y Azkarai, 2016; Calzada y García Mayo, 2020, 2021; Luquin y García Mayo, 2021), y ha facilitado el desarrollo de su habilidad analítica sobre la lengua, la cual constituye un componente fundamental de la competencia metalingüística (Roehr-Brackin y Tellier, 2019). En L1, la enseñanza gramatical explícita vinculada al uso ha fomentado en los escolares el razonamiento sobre los conceptos gramaticales, llevándoles a un conocimiento explícito, consciente y más elaborado de los mismos, y, en consecuencia, del funcionamiento de la lengua. Sin embargo, el alumnado todavía presenta dificultades para llegar a niveles generalizables de abstracción y sistematización (Camps, 2009; Camps y Fontich, 2019; Myhill, 2000; Myhill *et al.*, 2012).

A nivel pedagógico, la enseñanza gramatical explícita con foco en la forma lingüística en el contexto de la comunicación se ha articulado en L1 y L2 en torno a secuencias didácticas de gramática y tareas (Ahmadian y García Mayo, 2018; Camps, 2003; Camps y Zayas, 2006; Camps *et al.*, 2021; Ellis *et al.*, 2019; García Mayo, 2007, 2014; García Mayo y Azkarai, 2016; Myhill *et al.*, 2016). Estos dispositivos metodológicos han sido así ampliamente utilizados en el aula de lenguas para promover el aprendizaje gramatical del alumnado, por ejemplo, en relación con la escritura (Camps, 2003; Calzada y García Mayo, 2020; Luquin y García Mayo, 2021), o determinadas nociones gramaticales tales como el verbo (Camps y Ribas, 2017; Rodríguez-Gonzalo y Durán, 2019), la tercera persona del singular (Calzada y García Mayo, 2020, 2021), los pronombres (Camps *et al.*, 2001; Erlam, 2003), el sujeto (Gonzalvo y Camps, 2003; Notario, 2001) o las oraciones interrogativas (Mackey, 2006), *inter alia*. Estas prácticas pedagógicas no se encuentran alejadas de planteamientos metodológicos que fomentan la transferencia entre lenguas en el contexto de la educación multilingüe (Guasch, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2002b; Sanz-Moreno y García-Pastor, este número), por los cuales se anima al alumnado a que utilice todo su repertorio lingüístico para reflexionar sobre las lenguas mediante comparaciones entre las mismas a nivel fonético, léxico, morfosintáctico, discursivo y pragmático en géneros discursivos diversos o situaciones reales de comunicación con el fin último de mejorar su comprensión y su dominio de las mismas (Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020, 2022; Guasch, 2008; Ruiz Bikandi, 2008). Así pues, aunque des-

de perspectivas teóricas diferentes, los trabajos sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical mencionados anteriormente y la investigación referida a la educación multilingüe comparten la idea de que pensar o reflexionar sobre la lengua, lo cual implica tratarla como un objeto de observación, inspección, y análisis (Bialystok, 2001), es fundamental para el aprendizaje lingüístico (Gombert, 2017; Roehr-Brackin, 2018). Igualmente, demuestran que esta actividad metalingüística no se deriva de forma directa del aprendizaje del uso (Camps, 2009; Fontich, 2019; Kennedy, 2012), que la interacción es fundamental para que surja dicha actividad y el alumnado construya su conocimiento gramatical y lingüístico, como establecen los postulados interaccionistas cognitivo-psicolingüistas y socio-constructivistas (Long, 1996; Vygotski, 1978, 1986), y, finalmente, que para todo ello se requiere un modelo de intervención pedagógica, que además de centrarse en el alumnado y su aprendizaje, sitúe al docente como agente mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Camps, 2009; Camps y Zayas, 2006; Fontich *et al.*, 2020; Rodríguez-Gonzalo, 2022b) e igualmente sirva como instrumento de investigación de los procesos que dicha intervención genera (Ahmadian y García Mayo, 2018; Camps, 2009; Ellis *et al.*, 2019; García Mayo, 2007; Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

En esta línea se sitúan los trabajos que contiene el presente monográfico, los cuales constituyen investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje gramatical de corte eminentemente cualitativo sobre distintos grupos de aprendices, a saber, escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria, que son monolingües en castellano, bilingües en castellano y catalán en sus variedades oriental u occidental, y aprendices de lengua extranjera inglés y francés. Los trabajos reflejan también distintos contextos de enseñanza de estas lenguas curriculares a través de los distintos centros escolares en los que se han llevado a cabo, concretamente centros de Cataluña, la Comunidad Valenciana, y León, aunque todos ellos constituyen contextos educativos multilingües caracterizados por la diversidad lingüística y cultural de su alumnado. Asimismo, los estudios de este monográfico arrojan luz sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical en y a través de materiales que han sido diseñados para una enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en las lenguas mencionadas, a saber, secuencias didácticas de gramática Egramint (Rodríguez-Gonzalo, 2022a, 2022b), y también en otros materiales como los currículos oficiales de nuestro país vigentes en el momento de realización de estos estudios.

Los trabajos del presente número monográfico pretenden proporcionar respuestas a los siguientes interrogantes sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical de lenguas primeras, segundas y extranjeras en el contexto escolar: ¿cómo construyen los escolares su conocimiento sobre los conceptos gramaticales en distintas lenguas? (Martí y Abad; Sempere, Reig y Rodríguez; Santolària, Soler y Casas); ¿cómo utilizan el metalenguaje al respecto y qué papel juega este en la comprensión de los mismos? (Llamazares y García); ¿cómo se plasma la reflexión

metalingüística en los currículos y cómo podemos promoverla en las lenguas que saben y aprenden desde un punto de vista metodológico? (Sanz-Moreno y García-Pastor); ¿qué papel juega la interacción oral en la reflexión metalingüística e interlingüística? (Pérez), y, por último, ¿cómo afecta la reflexión metalingüística a la escritura y al aprendizaje de lenguas? (Llamazares y García; Martí y Abad). En definitiva, estos interrogantes que guían los estudios mencionados, y que son pertinentes en el marco de la educación lingüística reflexiva y plurilingüe que demanda nuestro sistema educativo (LOMLOE), justifican la necesidad de este monográfico, el cual pretende avanzar de manera modesta en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la gramática en distintas lenguas en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Ahmadian, M. J., y García Mayo, M. P. (2018). *Recent perspectives on task-based language learning and teaching*. Mouton de Gruyter.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000101>
- Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Camps, A., y 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/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Camps, A., y Fontich, X. (Eds.). (2020). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang.
- Camps, A., y Fontich, X. (Eds.). (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. Editorial UNSJ.
- Camps, A., y Ribas, T. (Coords.). (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Octaedro.
- Camps, A., y Zayas, F. (Eds.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2021). Secuencias didácticas para trabajar la gramática en la escuela. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (248-260). Editorial UNSJ.
- Camps, A., Milian, M., Guasch, O., Pérez, F., Ribas, T., y Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (161-180). Graó.

- Calzada, A., y García Mayo, M. P. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. En W. Suzuki y N. Storch (Eds.). *Language in language learning and teaching* (19-40). John Benjamins.
- Calzada, A., y García Mayo, M. P. (2020). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: when form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178>
- 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., y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Doughty, C., y 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 (Edit.). *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., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., y Lambert, C. (Eds.). (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87, 242-260. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00188>
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.180/02671522.2013.813579>
- Fontich, X., Van Rijt, J., y Gauvin, I. (2020). Intro to the Special Issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.01>
- García Mayo, M. P. (2014). Collaborative tasks and their potential for grammar instruction in second/foreign language contexts. En C. Lavale y M. Arche (Eds.). *The grammar dimensions in instructed second language learning: Theory, research and practice* (82-102). Continuum.
- García Mayo, M. P. (Ed.). (2007). *Investigating tasks in formal language learning*. Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. (Ed.). (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. P., y Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (240-266). John Benjamins.
- García Mayo, M. P., e 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>
- Gonzalvo, L., y Camps, A. (2003). Le concept grammatical «sujet» chez les élèves de Secondaire: caractéristiques et évolution. En M. Jaubert, M. Rebière y J. P. Bernié (Eds.), *Constructions des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (1-13). Université De Bordeaux.
- Gombert, J. E. (1997). Metalinguistic development in first-language acquisition. En L. Lier y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6): *Knowledge about language* (43-51). Springer
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O. (Coord.). (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (147-154). Editorial UNSJ.
- Kennedy, S. (2012). Exploring the relationship between language awareness and second language use. *TESOL Quarterly*, 46(2), 398-408. <https://www.jstor.org/stable/41576053>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 de 30 de diciembre de 2020 (ref. BOE-A-2020-17264).
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of language acquisition* (413-468). Academic Press.
- Long, M. H., y Robinson, P. (2009). Focus on Form: Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (2ª ed.) (15-41). Cambridge University Press.
- Luquin, M., y García Mayo, M. P. (2021). Exploring the use of models as a written corrective feedback technique among EFL children. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102465>
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 1-27. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>

- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>
- Myhill, D. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. En M. Giovanelli y D. Clayton (Eds.), *Linguistics and the secondary English classroom* (36-49). Routledge.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., y Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., y Lines, H. (2016). *Essential primary grammar*. Open University Press.
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188.
- Norris, J., y 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>
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (181-193). Graó.
- Roehr-Brackin, K., y Tellier, A. (2019). The role of language-analytic ability in children's instructed second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), 1111-1131. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000214>
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness in second language acquisition*. Routledge.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano y S. V. Rodrigues (Eds.), *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (181-206). Universidade do Oporto.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.
- Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 1-46.

- Van Rijt, J., De Swart, P., y Coppen, P-A. (2019). Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review. *Research Papers in Education* 34(5), 621-648. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1: *Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. R. W. Reiber y A. S. Carton (Eds.). Plenum.

Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria

Hizkuntzari buruz hausnartzea sekuentzia didaktikoetatik abiatuta.
Egramint eredua Lehen Hezkuntzako lehenbiziko mailetan

Reflect on the language through Didactic Sequences.
The Egramint model in the first years of Primary Education

Alícia Santolària Òrrios

Universitat de València, GIEL

alicia.santolaria@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-5258-7742>

Betlem Soler Pardo

Universitat de València, GIEL

betlem.soler@uv.es

Mariona Casas Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Grupo Glossa

mariona.casas@uvic.cat

<https://orcid.org/0000-0002-3992-5540>

Recibido / Noiz jaso den: 18/07/2023

Aceptado: Noiz onartu den: 06/10/2023

Resumen

Este artículo investiga la comprensión del nombre a través del diseño y la implementación de una secuencia didáctica sobre gramática vinculada al proyecto Egramint. Diversos estudios centrados en la alfabetización inicial (0-8 años) abordan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, son pocos los centrados en la relación entre los usos discursivos y la reflexión gramatical en esta etapa educativa. Esta investigación es un estudio cualitativo que analiza los episodios metalingüísticos producidos durante la implementación de una secuencia didáctica sobre el género discursivo pie de foto en un grupo de 2.º curso de Educación Primaria. En concreto, se centra en la segunda fase, en la que, mediante la interacción, se explora la noción del nombre. A partir de la categorización de los datos, obtenidos gracias a las grabaciones de audio en el aula, los resultados muestran cómo las niñas y los niños van construyendo dicha noción gramatical. Por un lado, se ponen de relieve los obstáculos de los aprendices por entender y representarse la categoría gramatical *nombre* y, por el otro, el desarrollo de la sesión muestra las dificultades para promover la reflexión metalingüística mediante las ayudas pedagógicas de la docente. Finalmente, las conclusiones apuntan a la necesidad de integrar la gramática pedagógica en la formación didáctica y lingüística del profesorado para promover la reflexión metalingüística en el aula desde una perspectiva socioconstructivista.

Palabras clave

gramática pedagógica; alfabetización inicial; nombre; interacción; reflexión metalingüística.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. 3. METODOLOGÍA. 4. RESULTADOS. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honek izenaren nozioaren ulermena ikertzen du, Egramint proiektuari lotutako gramatikako sekuentzia didaktiko bat diseinatuz eta inplementatuz. Hasierako alfabetatzean (0-8 urte) oinarritutako zenbait azterlanek idazketaren irakaskuntza eta ikaskuntza jorratzen dituzte. Hala ere, gutxi dira hezkuntza-etapa horretan erabilera diskurtsiboen eta hausnarketa gramatikalararen arteko erlazioan zentratzen diren azterlanak. Ikerketa hau azterlan kualitatibo bat da, eta Lehen Hezkuntzako 2. mailako talde batean argazki-oinaren genero diskurtsiboari buruzko sekuentzia didaktiko bat ezartzean gertatutako gertakari metalinguistikoak aztertzen ditu. Zehazki, bigarren fasean zentratzen da, non, interakzioaren bidez, izenaren nozioa aztertzen baita. Ikasgelako audio-grabazioei esker lortutako datuen kategorizaziotik abiatuta, emaitzek erakusten dute haurrek nola eraikitzen duten nozio gramatikal hori. Alde batetik, ikastunek izen gramatikala ulertzeko eta irudikatzeko dituzten oztopoak nabarmentzen dira, eta, bestetik, saioaren garapenak erakusten du zer-nolako zailtasunak dauden irakaslearen laguntza pedagogikoen bidez hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko. Azkenik, ondorioen arabera, beharrezkoa da irakasleen prestakuntza didaktikoan eta linguistikoan gramatika pedagogikoa txertatzea, ikasgelan hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko ikuspegi soziokonstruktibista batetik.

Gako-hitzak: gramatika pedagogikoa; hasierako alfabetatzea; izena; interakzioa; hausnarketa metalinguistikoa.

Abstract. This paper looks into the understanding of the noun through the design and implementation of a didactic sequence on grammar linked to the Egramint project. Various studies focused on initial literacy (0-8 years) address the teaching and learning of writing. However, few are focused on the relationship between discursive uses and grammatical reflection in this educational stage. This research represents a qualitative study that analyses the metalinguistic episodes produced during the implementation of a didactic sequence about the discursive genre «photo caption» in a group of 2nd year of Primary Education. More specifically, it focuses on the second phase, in which, through interaction, the notion of noun is explored. From the categorization of the data – that we obtained thanks to the audio recordings in the classroom – the results show how the girls and boys are building such grammatical notion. On the one hand, the obstacles faced by learners in understanding and representing the grammatical category noun are highlighted and, on the other hand, the development of the session shows the difficulties encountered in promoting metalinguistic reflection through the teacher's pedagogical aids. Finally, the conclusions point to the need to integrate pedagogical grammar in the didactic and linguistic training of teachers to promote metalinguistic reflection in the classroom from a socio-constructivist perspective.

Keywords: pedagogical grammar; initial literacy; noun; interaction; metalinguistic reflection.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación de aula que explora la comprensión del nombre y la escritura de un pie de foto por parte de alumnas y alumnos de 2.º de Educación Primaria (EP, en adelante) de una escuela valenciana. Para llevar a cabo la investigación, se despliega un dispositivo didáctico que relaciona los usos discursivos con la enseñanza de la gramática en situaciones de aprendizaje (Casas *et al.*, 2022; Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

La investigación se centra en subrayar la importancia de tomar la lengua como objeto de reflexión desde los primeros cursos de la escolaridad (Gil y Bigas, 2021). Para ello, se confronta al alumnado de un grupo clase con un material di-

dáctico elaborado por un equipo de investigadoras del proyecto Egramint¹, cuyo eje se centra en tratar la enseñanza y aprendizaje de la gramática en todos los niveles educativos obligatorios y en las diferentes lenguas curriculares a partir de la reflexión metalingüística y los usos discursivos (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

En los últimos años, se ha incrementado el interés por la enseñanza de la gramática desde una perspectiva pedagógica en las aulas de EP. Los resultados de investigaciones en contexto de aula realizados por Rodríguez-Gonzalo *et al.* (2021), sobre la reflexión metalingüística desde una perspectiva sociocultural, permiten analizar cómo niñas y niños de segundo y cuarto curso razonan sobre el conocimiento lingüístico gracias a las entrevistas, entendidas como entornos favorables para la activación del conocimiento metalingüístico. Otros trabajos, como los de Casas (2017), Méndez (2014), Reig *et al.* (2023a), Reig *et al.* (2023b) y Santolària (2017), exploran el aprendizaje de categorías gramaticales como verbos, conectores y adjetivos en estudios concebidos para enseñar gramática a partir de situaciones de aprendizaje, donde la reflexión gramatical se vincula con los usos discursivos.

Si bien, como hemos señalado, crece el interés científico sobre la enseñanza de la gramática desde una perspectiva pedagógica y socioconstructivista en la EP, los primeros cursos escolares no han recibido la misma atención que otras etapas educativas. Existen estudios pioneros como el de Camps (1986), que marcó el camino hacia una gramática pedagógica basada en el desarrollo de actividades de observación, clasificación, manipulación, etc. adecuadas al nivel de crecimiento psicolingüístico de niñas y niños de edades tempranas. La alfabetización inicial corresponde a un período amplio que abarca el aprendizaje de la escritura y la lectura desde los 0 hasta los 8 años. Se trata de un aprendizaje sumamente complejo, que debe atender a tres aspectos simultáneamente: la dimensión comunicativa referida a la composición textual; la dimensión vinculada con el código o sistema alfabético; y los aspectos motrices relacionados, entre otros elementos, con el trazado de las letras. La investigación ha demostrado que los niños y niñas son capaces de encarar estos conocimientos simultáneamente cuando los apoyos docentes son los adecuados (Gutiérrez Ponce y Sánchez Rodríguez, 2020; Pérez Peitx y Fons, 2019; Ribera, 2013; Tolehinsky, 2015).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación). Investigadora principal (IP): Carmen Rodríguez Gonzalo (UV). Dicho proyecto pretende abordar la elaboración de una gramática escolar interlingüística, como instrumento de formación docente y de intervención en el aula para enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas en todos los niveles de la escolarización obligatoria (catalán, español, inglés y francés).

Por lo tanto, en los primeros cursos escolares cobra especial relevancia la adquisición de elementos propios de la escritura más allá de la intención de comunicar, esto es: la comprensión de la asociación entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas), la reflexión metafonológica, la segmentación de palabras, etc. Se trata de saberes que tienen un anclaje eminentemente lingüístico. Estudios como los de Bigas y Gil (2009) sobre la separación de frases en palabras demostraron que los niños promueven los conocimientos lingüísticos en un nivel implícito, que inicia el paso hacia un conocimiento consciente de la lengua. Diferentes estudios sobre la conciencia fonológica revelan que el desarrollo y aumento de esta correlaciona con la mejora del lenguaje escrito (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2018). A estos estudios, que ponen el acento en la reflexión metalingüística para acceder al código escrito, se suman los de Santolària (2017, 2022), que relacionan los usos discursivos y las categorías gramaticales. Se debe subrayar, por tanto, la relación entre la reflexión metalingüística y el inicio del aprendizaje de la escritura y cómo dicha reflexión acompaña el aprendizaje del lenguaje escrito; sin embargo, y a pesar del indudable interés para el desarrollo lingüístico de niñas y niños, se observa que los docentes no están demasiado interesados en la enseñanza de la gramática en estas edades (Casas *et al.* 2020).

Los resultados del presente estudio adquieren interés para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en los cursos iniciales de EP, ya que los datos que se ofrecen emergen del aula, donde se observan características docentes que interactúan con estudiantes y materiales didácticos. El artículo se estructura en cinco apartados: introducción, objetivos y preguntas de investigación, metodología, resultados, y discusión y conclusiones.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio pretende proporcionar datos sobre la actividad metalingüística desarrollada durante el proceso de construcción del conocimiento del nombre, llevada a cabo por alumnado de segundo de EP en un contexto de educación plurilingüe, como es el caso de la Comunidad Valenciana, donde se imparten tres lenguas curriculares (catalán, español e inglés). En concreto, este trabajo estudia la actividad metalingüística que se genera en una tarea de escritura de un pie de foto donde se integra la noción de nombre tras una implementación didáctica basada en las secuencias didácticas sobre la enseñanza de la gramática (SDGE en adelante) elaboradas por el equipo Egramint.

Así, el objetivo de este artículo es analizar cómo se construye el conocimiento gramatical alrededor del nombre por parte de niñas y niños de un grupo clase de

segundo de EP. Las preguntas de investigación son las siguientes: 1) ¿cómo se inicia la construcción del conocimiento sobre el nombre? y 2) ¿qué situaciones didácticas propician este conocimiento?

3. Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo que pretende analizar los episodios metalingüísticos que se producen en una de las tres fases de la implementación didáctica en un grupo clase. El trabajo forma parte de una investigación mayor en la que se ha implementado la misma secuencia didáctica en diferentes escuelas de Andalucía, Comunidad Valenciana y Castilla y León.

Contexto y participantes

Los participantes son 25 alumnas y alumnos de 2.º de EP de un colegio de la ciudad de València. De los 25 alumnos de la clase, el 8% son catalanohablantes; el 80% castellanohablantes; el 8% tiene como lengua primera el mandarín; y el 4%, el árabe. La edad de estas niñas y niños oscila entre los 7 y 8 años.

La relevancia de la educación plurilingüe en el contexto valenciano

La educación plurilingüe ha supuesto un desafío en los centros escolares y ha suscitado el aumento de diferentes modelos educativos que fomentan el uso de las lenguas y su investigación en las aulas (Portolés, 2020). Según la UNESCO (resolución 30c/12, 1999), por educación plurilingüe entendemos el uso de, al menos, tres lenguas en la formación escolar: una primera lengua o lengua materna, una lengua nacional o regional y una lengua extranjera o internacional.

El presente estudio tiene lugar en la Comunidad Valenciana, donde desde 1983 (DOGV núm. 93 de 05.02.1983) se ha llevado a cabo una implementación curricular plurilingüe en la enseñanza obligatoria con el fin de que el alumnado sea capaz de comunicarse en tres lenguas. La Comunidad Valenciana es una región bilingüe donde conviven dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano. Actualmente, este territorio presenta un sistema educativo trilingüe e intercultural promovido por la Generalitat Valenciana (Llei 4/2018) en el que se integra, además del castellano y el valenciano, el inglés y, en algunos casos, otras lenguas extranjeras con el objetivo de que el alumnado alcance una competencia plurilingüe (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7865-7866).

Al seguir esta normativa, se asegura de que los/las estudiantes, al finalizar las enseñanzas obligatorias, alcancen el nivel B1 de castellano y valenciano y el nivel A1 de inglés en competencias orales y escritas según el Marco Común de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001/2018) (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7866).

Por otra parte, las instituciones educativas son las encargadas de diseñar su propio programa lingüístico teniendo en cuenta el siguiente reparto: 25% de horas lectivas, para las lenguas oficiales y entre el 15% y el 25% de horas lectivas, para lengua extranjera. En el caso de la EP, las tres lenguas (castellano, valenciano e inglés) se imparten en el aula como materias lingüísticas desde el primer curso de dicha etapa. Así pues, cada colegio se encarga de adecuar y aplicar lo establecido por ley en el llamado «proyecto lingüístico de centro», cuya intervención del docente es crucial para que se aplique la normativa vigente (DOGV núm. 8240/22.02.18: 7866-7868).

Instrumentos y diseño

La tarea de escritura de la intervención didáctica consiste en la realización de un pie de foto, un género textual poco trabajado en los primeros cursos de EP. Se trata de un texto descriptivo vinculado con una foto, diferente de las narraciones y de las argumentaciones (Castedo y Ferreiro, 2013). La secuencia didáctica, que imbrica la escritura de un género y la reflexión gramatical, adaptada del proyecto Egramint para primer ciclo, cuenta con tres fases, como se resume en el cuadro:

Cuadro 1. Prototipo de situación de aprendizaje para la enseñanza de la gramática a partir del modelo Egramint

Fase 1: Observación	Fase 2: Juego	Fase 3: Revisión y escritura
• Observamos los usos discursivos	• Experimentamos y jugamos con las palabras (y hablamos sobre ellas) • Contrastamos el mismo contenido (en diferentes lenguas o variedades) • Utilizamos el contenido en situaciones de escritura	• ¿Qué sabemos sobre?... • Pensamos/hablamos/ escribimos sobre lo que hemos aprendido

Se deben señalar los cuatro elementos más notables del prototipo. En primer lugar, es relevante el carácter sociocultural del planteamiento: la SDGE sobre el nombre se puede relacionar con proyectos escolares como la escritura de una revista escolar, la documentación fotográfica con epígrafes descriptivos de los tra-

bajos realizados en el aula, la elaboración de álbumes familiares con las descripciones fotográficas, etc. También podría evolucionar hacia propuestas digitales de contenido académico (posts, tuits, elaboración de un blog, etc.). En definitiva, se pretende que la SDGE se integre en proyectos de trabajo o situaciones de aprendizaje que ahonden en la relación entre la escritura de los textos seleccionados (los pies de foto) y contextos significativos y concretos. En segundo lugar, se subraya la secuenciación del aprendizaje, de especial relevancia en los primeros años escolares. El prototipo Egramint para el primer ciclo de EP ordena separadamente las tareas: en la primera fase, se reflexiona sobre el género y, en la segunda, sobre la categoría gramatical, para aunar dichas reflexiones en la tercera fase. Se trata de no sobrecargar cognitivamente a las niñas y los niños ante la complejidad de la tarea que se les encomienda.

En tercer lugar, destaca el carácter multilingüe de la propuesta, ya que se presentan textos en diferentes lenguas (catalán, español e inglés). Se destaca también el valor del prototipo, que muestra una propuesta para la mejora de la enseñanza de la gramática centrada en el desarrollo de las competencias lingüísticas y en un modelo de intervención didáctica inductivo basado en la reflexión, de carácter procedimental, en el que se plantean actividades en las que las niñas y los niños realizan operaciones cognitivas de sustitución, cambio de orden, inclusión, etc. A continuación, se especifican las diferentes fases²:

El objetivo de la primera fase es reconocer el género discursivo *pie de foto*. Se desarrolla durante una sesión de clase e incluye tres actividades. La maestra presenta a las niñas y a los niños diferentes textos y formula preguntas para explorar dicho género. También propone que piensen dónde hay fotos con textos en el aula (rincón de la biblioteca, muros, internet...) o en casa. La sesión termina con la escritura colectiva de un pie de foto, en pequeños grupos o en parejas, dirigida al reconocimiento y a la familiarización con el género discursivo.

Tras esta fase de escritura, se proponen dos actividades (Fase 2). La primera se titula «¿Qué pasaría si...?». Se recoge la propuesta de Rodari (1998), y a partir del juego que suscita la caja mágica, se adapta para poder cambiar unos nombres por otros con valores semánticos y género distintos, así como desordenar y ordenar las palabras que aparecen en las oraciones. La segunda actividad se titula «Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas». A partir de la lectura del poema *Conjuro cuarto* (Benegas, 2014), se propone a la clase el dibujo de aquellas palabras que sean susceptibles de ser dibujadas, con lo que se busca que las niñas y los niños exploren la noción de nombre común e intenten no solo identificarlo, sino también entenderlo y reflexionar sobre él. Es decir, a partir de

² La SDGE se puede consultar en *El pie de foto. 1º y 2º curso*. Sites Egramint. <https://shorturl.at/agpBO>

las dos actividades se propone reflexionar tanto sobre la dimensión morfosintáctica como semántica del nombre.

En la última fase (Fase 3), se revisa lo que se ha aprendido tanto sobre el género como sobre la categoría gramatical. Se trata de concluir el trabajo con la escritura del pie de foto y retomar la reflexión sobre los distintos aspectos gramaticales que se hayan tratado en la segunda fase. No se trata de consolidar dicho conocimiento, sino de generar el hábito de la reflexión metalingüística con la mediación de la maestra.

Análisis

El corpus general de los datos recogidos se muestra en el cuadro 2. Dada la cantidad de datos disponibles, en este artículo nos centraremos en los que se muestran en la columna de la derecha del cuadro siguiente, es decir, en el análisis de las interacciones de aula (previamente grabadas en audio) y las anotaciones obtenidas por las investigadoras:

Cuadro 2. Datos recogidos durante la implementación de la SDGE

Datos generales	Datos del artículo
Textos escritos por las niñas y los niños durante las 3 las fases de la SDGE	-
Grabaciones y transcripciones de todas las sesiones de aula ³	Sesión 2 Fase 2 SDGE: fase de juego • Duración: 1h 2' 32". • Fecha: 2 de mayo de 2022. – Actividad 1 (¿Qué pasaría si...?) – Actividad 2 (Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas)
Diario de aula de las investigadoras	Anotaciones
Entrevista a la maestra	-
Cuestionarios pre y post implementación realizados por la maestra	-

³ Los nombres de las niñas y los niños aparecen anonimizados en las transcripciones con la entrada N1, N2, etc. y el de la maestra, con la inicial M.

Las interacciones orales, correspondientes al análisis de las actividades 1 y 2 de la segunda fase de la SDGE, fueron posteriormente transcritas y se analizaron a partir de la lectura atenta de las transcripciones en relación con el marco teórico que sustenta la investigación para realizar un análisis de contenido. A partir de dicho análisis, se establecieron las categorías descritas en el cuadro 3 y que sirven de guía para interpretar los datos recogidos.

Cuadro 3. Categorización de los datos en relación con el marco conceptual

Marco conceptual	Interpretación de los datos
• Construcción del conocimiento gramatical a partir de una perspectiva funcional (Camps, 1986; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017; Rodríguez-Gonzalo, 2022a; Santolària, 2022; Gil y Bigas, 2021)	• Categorías de análisis • Análisis episodios actividades 1 y 2
• Acceso de los alumnos de EP al conocimiento gramatical a partir del significado (Karmiloff-Smith, 1994; Casas, 2014) • Atención al metalenguaje de los aprendices y al diálogo en el aula como espacio para hacer emerger la reflexión metalingüística (Gil, 2017; Myhill y Newman, 2019; Mercer, 2019)	1. Tensión entre el anclaje semántico y morfosintáctico 2. Metalenguaje 3. Reflexión metalingüística 4. Interacción 5. Conceptualización

La unidad de análisis que se ha utilizado para estudiar la actividad metalingüística y los procesos que lleva a cabo el alumnado se denomina episodio (Storch, 2005). Los episodios se delimitaron atendiendo al contenido de las interacciones, esto es, se daban por concluidos cuando la conversación cambiaba de foco de interés, por lo que estos pueden estar constituidos por varias intervenciones. La primera actividad constó de 180 intervenciones (alrededor de 30 minutos) mientras que la segunda, de 152 (alrededor de 30 minutos).

4. Resultados

A continuación, se muestran cuatro episodios o fragmentos consecutivos, que ejemplifican la categorización expuesta en el cuadro 3.

Episodio 1 – Intervenciones⁴ 20-34

[Actividad 1 – ¿Qué pasaría si...?]

En este fragmento la maestra propone un juego lingüístico con el objetivo de promover que las niñas y los niños sustituyan palabras (nombres) de la frase en inglés *Children playing videogames* por otras que aparecen en la caja mágica a la que nos hemos referido anteriormente en el diseño de la secuencia. Ella misma inicia el juego haciendo la primera propuesta (interv. 20), cambiando la palabra *videogames* por *gato*⁵:

Cuadro 4. Transcripción del episodio 1

20. M: Ara anem a jugar a un joc. Algú va a anar allí on està aquella caixeta d'allà i va a traure una imatge que té un peu de foto i a vore si podem canviar per alguna de les paraules que estan ací. Per exemple, si me tocara a mi, aniria cap ací i faig així [ha trobat el gat]. Tinc el gat i me'n vinc ací i faig: puc canviar la paraula *gat* per alguna de la foto? (*children playing videogames*) i que tinga sentit? O no? A vore: «Els xiquets estan jugant als *gat*».
21. N1: Gats.
22. M: Però jo vull utilitzar eixa paraula: *gat*.
23. N1: «El gat estan jugant».
24. M: Però si fiques «el gat» estàs canviant «el».
25. N1: Yo lo sé, «Els gats».
26. M: Sí, pero ahí posa «gat», hauríem d'afegir una «s».
27. N1: Sí, sí sí, pero no tiene sentido que un gato esté jugando a un videojuego.
28. M: Ah, mireu lo que ha dit N1.
29. N1: ¿Lo repito?
30. M: Diu que no té sentit. Però, N1, encara que no tinga sentit l'oració, si jo pose «els gats estan jugant», estem trastocant la paraula. Jo puc posar «els gats estan jugant als videojocs», no? Puc posar-ho perquè té sentit, no? Puc posar «els» amb «els gats estan jugant», a què sí? En canvi, no podríem posar, per exemple, «els gats està jugant...». «Està», està bé? No, a què no?
31. Niños juntos: No, no, no, no.
32. N2: «Els xiquets estan jugant con el gat».
33. M: Ah, si canviem, si llevem aquesta paraula i posem una altra, val? És una preposició, val? I una contracció perquè vos sone: «Els xiquets estan jugant *amb* els gats».
34. N1: Si canviem *gat*, no té sentit, perquè els gats no juguen al videojocs.

⁴ A partir de ahora, para el término intervención se muestra la abreviación siguiente: *interv.*

⁵ Las transcripciones se muestran manteniendo las lenguas que se usaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

En este episodio se observa el esfuerzo de la maestra para introducir conocimiento morfológico y sintáctico. Con todo, a los alumnos, a pesar de que intentan atender a las peticiones de la maestra, les cuesta manejar estos anclajes gramaticales, porque fundamentalmente responden desde otra perspectiva: la semántica. Analicémoslo de manera más concreta. La maestra inicia el juego con una primera propuesta (interv. 20), cambiando la palabra *videogames* por *gato* e, inmediatamente, el niño rectifica la frase para que concuerde en plural (interv. 21). La maestra insiste en que quiere usar la palabra sin modificarla (interv. 22). Consecuentemente el niño cambia la colocación de la palabra, sustituye *children* por *gato* y formula la siguiente frase: «El *gat* estan *jugant*» (interv. 23). En este punto de la conversación, la maestra quiere destacar que la propuesta del niño implica cambiar el artículo (el/los), supuestamente a partir de la traducción del sujeto, que está en inglés (*Children*) y que considera plural (se entiende que la traducción de la frase en inglés es *Los niños están jugando a videojuegos*). Por eso, realiza el comentario de la intervención 24. Ante este nuevo reto, el niño propone «los *gatos*» (interv. 25), es decir, el plural, pero la maestra destaca que esto implica un cambio de la palabra que había propuesto (*gato*, en singular).

En cualquier caso, la conversación, que hasta ahora se ha desarrollado en plano morfológico, gira a propósito de la intervención 27, ya que se abre la puerta al conocimiento semántico. A partir de entonces, la maestra se esfuerza en reconducir de nuevo el diálogo hacia el conocimiento morfológico y sintáctico (interv. 30 y 33). Respecto a la intervención 30, parece que existe cierta confusión en el uso que la maestra hace de la expresión «no tiene sentido». Para los niños, el sentido se asocia al significado léxico (un *gato*, aunque posea un rasgo semántico animado, no juega a videojuegos) mientras que, para la maestra, interesada en la forma, el sentido lo establece la concordancia morfológica entre el nombre como sujeto (*gato*) y el verbo (interv. 30). Y la última intervención de este episodio demuestra que el niño se ha aferrado al conocimiento semántico (interv. 34).

Así pues, a lo largo del fragmento se destaca el esfuerzo de la maestra por hacer entender a los niños que el nombre debe concordar en número con el resto de los elementos de la frase (conocimiento morfológico y sintáctico). Con todo, las niñas y los niños, aunque intuitivamente atienden algunas de las peticiones de la maestra, se centran en su conocimiento semántico para dar sentido a los enunciados. Por lo tanto, en este episodio emergen las cuatro primeras categorías del cuadro 3 ya que, tras el análisis del fragmento, se observa la presencia de la interacción (categoría 4), la reflexión metalingüística (categoría 3), el uso del metalenguaje (categoría 2) y, especialmente, la tensión entre el anclaje semántico y morfosintáctico (categoría 1).

Episodio 2 – Intervenciones 181-194

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

En este segundo fragmento, la maestra ha iniciado la dinámica de la actividad 2 a partir de la lectura del poema que, como hemos señalado anteriormente, consiste en leer los versos e intentar dibujar las palabras que sean susceptibles de ser dibujadas. El objetivo es iniciar una reflexión sobre qué es un nombre y cuáles son sus características y funciones, a partir del juego y la manipulación de los elementos, es decir, dejando de lado mecanismos memorísticos o de identificación de categorías gramaticales. Para ello, se trabajan operaciones cognitivas: en este caso, se propone la sustitución de palabras por dibujos, siguiendo la propuesta de Mahillon y Tillieu (2018).

Cuadro 5. Transcripción del episodio 2

181. M: (Llegeix el primer vers del poema) «El pelo de un mono, yes». Quines paraules podríeu dibuixar?
182. N1: No lo sé...
183. M: Un mono, on dibuixaríeu mono?
184. N2: Al costat.
185. M: Llevàriem «mono» i posaríem un dibuix. Sols podríem dibuixar «mono»?
186. N2: «Pelo».
187. M: Molt bé, podem dibuixar «pelo» de un... molt bé. I si ara us ensenye el segon vers? (Comença a llegir el segon vers) ¿«Algo de...»? (el vers és «algo de ceniza, now»).
188. N1: ¿Lo escribimos?
189. M: Sí, podem dibuixar.
190. N1: El volcán de la Palma. Ceniza. Ya pronto hace un año.
191. M: (Sorpresa) Un any?
192. N1: Casi...
193. M: «Algo de ceniza». Quina paraula podríem dibuixar?
194. N1: Palma.

En este episodio, se constata la dificultad de la maestra para que los alumnos entiendan la dinámica de la actividad (interv. 182-184-188), dificultad que se va manifestando a lo largo de la sesión, a pesar de algún acierto (interv. 186). Sin embargo, en esta interacción se destaca el razonamiento que despliegan los niños, que recurren a su conocimiento experiencial para poder realizar aportaciones a las demandas que hace la maestra.

Cuando la docente se refiere al segundo verso (interv. 187), que empieza a leer (el verso es: «algo de ceniza, now») y pide a los alumnos qué se puede dibujar de este verso, N1 responde: «El volcán de La Palma. Ceniza. Ya pronto hace un año» (interv. 190). Es decir, N1, ante la palabra *ceniza*, evoca la erupción del volcán de La Palma e incluso aporta información complementaria sobre cuándo se produjo⁶. Se trata de un momento interesante desde el punto de vista del anclaje al que acude N1, porque el alumno recurre a unos hechos acaecidos unos meses antes, que seguramente le impactaron tanto que, ante la palabra *ceniza*, establece esta conexión con la erupción del volcán. Cabe señalar, también, que incluso la maestra se muestra sorprendida por la intervención de N1 (interv. 190-192). Sin embargo, la docente no continúa este hilo de la conversación, sino que insiste en la tarea que está llevando a cabo. Por eso, cuando, en la intervención, 193 pide qué se puede dibujar, N1, que continúa con sus elucubraciones, responde «Palma» (interv. 194). Y más adelante, como veremos en el análisis del fragmento 4 (Cuadro 7, interv. 281, fragmento 4), N1 volverá a evocar su conocimiento experiencial, muy alejado de lo que la maestra quiere promover.

Para concluir el análisis de este episodio, podemos destacar que ilustra el desarrollo de la categoría 4 (la interacción o el fomento del diálogo en el aula como espacio para permitir y germinar la reflexión metalingüística) y, en menor medida, de la categoría 5 (conceptualización), ya que se observa un intento de acercamiento a la comprensión del nombre, en términos de Karmiloff-Smith (1994), aunque sea de forma implícita e inconsciente.

Episodio 3 – Intervenciones 223-236

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

En este fragmento, la maestra intenta que los alumnos se den cuenta de que las palabras que pueden dibujar son nombres, es decir, quiere promover que emerja el término que define esta clase de palabras (*nombre*), que ya se ha introducido en sesiones anteriores. Nótese que la maestra usa indistintamente los términos *nombre/sustantivo*⁷.

⁶ N1 se refiere a la erupción del volcán Tajogaiate de la isla de La Palma (Canarias), que se inició en septiembre del 2021 y se detuvo el 13 de diciembre del mismo año, tras 85 días de actividad. La erupción generó mucho interés mediático.

⁷ Entendemos la disparidad terminológica manifestada a lo largo de la historia entre los términos nombre y sustantivo. En este trabajo, optamos por el término *nombre* en tanto en cuanto es el término usado en el currículum de EP (Decret 106/2022) y en la *Gramàtica essencial de la llengua catalana*, las dos fuentes de consulta más próximos al contexto escolar valenciano.

Cuadro 6. Transcripción del episodio 3

223. M: Vull que us fixe en una cosa: «pelo», el podíem dibuixar. «Mono», se puede dibuixar, «ceniza», se puede dibuixar.
224. N1: ¿Se puede pintar?
225. M: ¿Qué tiene en común estos nombres? ¿Qué tienen en común esas palabras?
226. N1: Que se pueden dibujar.
227. M: Muy bien, que se pueden dibujar y ¿qué son? ¿Quién me dice qué son? *Pelo, mono, ceniza*?
228. N1: Dibujos.
229. M: Pero ¿qué tipo de palabras son? A ver quién me lo dice...
230. N2: Sustantivos.
231. M: (*Contenta*) Repite N2, son...
232. N2: Sustantivos.
233. M: Sustantivos, muy bien. ¿Con qué otra palabra podemos decir sustantivos? ¿Qué otra palabra tenían? (*Pausa*). Son sustantivos, o? (*Pronuncia el sonido /n/*) Nnnnnn
234. N2: Negativo (*Enrenou a l'aula*)
235. N1: Adjetivos (*Enrenou*)
236. M: Escolteu-me, acabem ja.

En primer lugar, lo relevante de este fragmento es que la maestra, inconscientemente, en la intervención 225 realiza una pregunta en la que ella misma ya usa el término *nombre*. Se supondría que no querría utilizarlo (de hecho, los niños y niñas no se dan cuenta) y, por eso, reformula la pregunta pidiendo: «¿Qué tienen en común esas palabras?». Esta intervención indica lo importante que debe ser el control del metalenguaje por parte del docente cuando guía la conversación en el aula.

En cualquier caso, los alumnos no se dan cuenta de que ella misma ya usa el término *nombre*. De hecho, el episodio sigue mostrando que les cuesta entrar en la dinámica que propone la maestra. Ante la pregunta de la docente «¿Qué tienen en común esas palabras?», la respuesta del N1 es sumamente coherente: «Que se pueden dibujar» (interv. 226), puesto que es lo que han estado haciendo a lo largo de la actividad. Aun así, esta respuesta no convence a la maestra, que continúa en su empeño para que los niños consigan responder que son nombres (interv. 227), es decir, parece ser que su interés radica en que los niños sean capaces de identificar y etiquetar el término. Paralelamente, sus respuestas siguen alineadas con el conocimiento que han ido tejiendo a lo largo de la actividad (interv. 228).

La insistencia de la maestra (interv. 229) provoca que finalmente N2 responda lo que ella quiere oír: «sustantivos» (interv. 230). La maestra se muestra

satisfecha de que un alumno haya respondido correctamente y le pide que lo repita, pero inmediatamente formula una segunda pregunta (interv. 233), que reformula, porque tiene como objetivo que algún alumno responda «nombre». Sin embargo, nadie lo hace y N2 responde, a partir de la pista del sonido [n], «Negativo» (interv. 234), mientras que N1 hace aflorar el término «adjetivo» (interv. 235). Este fragmento acaba con la maestra notablemente cansada (interv. 236) y parecería que decepcionada, ya que se puede sobreentender que no ha logrado su objetivo.

La reflexión sobre este pasaje muestra la dificultad que entraña conceptualizar aspectos gramaticales, a pesar de las ayudas y adaptaciones pedagógicas ofrecidas por la maestra. En este episodio, se ejemplifica el desarrollo de la categoría 5 (Conceptualización) en el mismo sentido que en el anterior, así como la categoría 4 (Interacción). También se ponen de relieve las categorías 2 y 3 (Metalinguaje y Reflexión metalingüística) ya que los niños usan algunos términos (*sustantivo*, *negativo*, *adjetivo*) pero esto no demuestra ni que los reconozcan ni que comprendan cuáles son sus características y funciones.

Episodio 4 – Intervenciones 268-292

[Actividad 2 – Leemos un poema, dibujamos y señalamos las palabras dibujadas]

El último episodio que se muestra, situado en la última parte de la sesión, sigue la misma dinámica que los dos anteriores (episodios 2 y 3). La maestra sigue dirigiendo la conversación a fin de obtener respuestas claras con relación a los objetivos de aprendizaje que marcados (que reconozcan el nombre como clase de palabras). Las niñas y los niños se muestran motivados para responder y, en este sentido, conviene destacar su empeño para hacerlo, como también el valor de sus respuestas, a pesar de que no siempre satisfacen a la maestra, que se esfuerza para que el grupo responda lo que ella considera que es correcto.

Fijémonos en la respuesta de la intervención 271: N2 responde que las palabras que ha mencionado la maestra en la intervención anterior (*el*, *te*, *un*, *la*) «no son nada», indicando, a su manera, que no tienen significado. La maestra intenta ayudar a los alumnos para que se den cuenta de que las palabras que se pueden ver son las que albergan un significado (interv. 276-278), pero, de nuevo, emerge el conocimiento experiencial en N1, que niega que la ceniza se pueda tocar (interv. 281: «No, la ceniza no, que nos quemamos», como ya se ha mencionado a propósito del análisis del episodio 2). Aun así, la maestra no atiende el comentario del alumno y continúa con la misma estrategia, formulando una serie de preguntas a las que espera que le den la respuesta correcta (interv. 282).

Cuadro 7. Transcripción del episodio 4

268. M: ¿Podemos dibujar...? (*Pausa*) ¿Por qué dibujáis «pelo»? ¿Por qué dibujáis «mono»? A vore qui m'ho diu, va... ¿Podemos dibujar el «pelo», «mono», «ceniza»? Podemos... alguien ha dicho «luz», alguien ha dicho «luna», ¿Por qué podéis dibujar eso?
269. N1: Porque...
270. M: Y no podéis dibujar «el», «te», «un», «la»... ¿Por qué?
271. N2: Porque no son nada.
272. M: Porque no son nada... (*enrenou a l'aula*). Quién más me lo dice?
273. N3: Porque...
274. M: Porque los podemos ¿qué? (fa el gest de mirar)
275. N3: Porque los podemos ver.
276. M: Muy bien, N3... (*enrenou*) ¿Podemos ver, tocar el pelo?
277. N1, N2, N3: Síííí.
278. M: ¿y el mono y la ceniza?
279. N1: Nooo.
280. N2: Síííí.
281. N1: No, la ceniza no, que nos quemamos.
282. M: Por ejemplo, ¿tú has visto alguna vez «el»? ¿tú puedes tocar «el»? ¿Tú puedes tocar «un»? ¿tú puedes tocar «te»? Entonces, ¿qué podemos dibujar? ¿Los qué?
283. N3: Pelo.
284. M: El pelo.
285. N3: Semáforo...
286. M: Más, dime más.
287. N3: Persona, tele, Nintendo, Tablet, ordenador, covid, globo terráqueo...
288. M: Aquellas palabras que son animales, personas o... cosas, que son los sust...
289. N2: -tantivos.
290. M: O los nom...
291. N3: -bres propios
292. M: Comunes, N3, comunes.

Fijémonos en las respuestas de N3, que propone palabras que, efectivamente, son nombres (interv. 284, 285). En este punto, la maestra se anima y le pide más ejemplos (interv. 286), petición a la cual N3, que parece que sí que ha entendido qué se le está pidiendo, empieza a enumerar varias palabras que son nombres (interv. 287). La maestra, en un intento de sistematizar la conversación, aporta una información («aquellas palabras que son animales, personas o... cosas») para que los alumnos puedan identificar el término que quiere que emerja (interv. 288) e incluso pronuncia la primera sílaba. De esta manera, efectivamente N2 termina la palabra (interv. 289) y la maestra siente la necesidad de que los alumnos verbalicen el otro termino con el que también se denomina, usando la misma

estrategia (es decir, pronunciando la primera sílaba, interv. 290). La respuesta del alumno no es «nombres», como esperaba la maestra, sino «nombres propios» (interv. 291), a lo que la maestra puntualiza la respuesta (interv. 292), indicando que son nombres comunes.

La clase termina al cabo de dieciséis intervenciones, con la maestra agotada de formular tantas preguntas y las niñas y los niños también cansados e incluso un poco desconcertados por no haber podido atender correctamente a sus demandas.

Por tanto, valoramos en este episodio la categoría 4 (la interacción o el fomento del diálogo en el aula como espacio propiciador de la reflexión metalingüística), así como las categorías 2 y 3 (Metalenguaje y Reflexión metalingüística respectivamente). En menor medida, se apunta la categoría 5 (conceptualización), ya que se observa un acercamiento a la comprensión del nombre desde una perspectiva semántica por parte del grupo-clase que contrasta con la necesidad de etiquetar de la docente.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de los 4 episodios mostrados manifiesta la predominancia de las categorías 4 y 5, aunque de diferente forma. Así como la interacción es el eje de la actividad que se desarrolla en el aula, la categoría 5 manifiesta la complejidad del grupo clase por entender y representarse la categoría gramatical *nombre*. En este sentido, se debe decir que los datos arrojan una intervención de aula sobre la enseñanza de la gramática de corte deductivo o, en otras palabras, basada en una instrucción más directa, a pesar del foco del material proporcionado por el equipo Egramint, que plantea las enseñanzas lingüísticas desde un punto de vista reflexivo. La sesión estudiada manifiesta la tensión entre la prevalencia de una praxis que no supera el estadio terminológico e identificativo (Bosque, 2018) y el material didáctico que vincula el uso y reflexión metalingüística en sintonía con los nuevos planteamientos curriculares y avances científicos (Rodríguez Gonzalo, 2021).

Así pues, retomando las preguntas de investigación, y en cuanto a la primera, es decir, ¿cómo se inicia la construcción del conocimiento sobre el nombre?, en los cuatro episodios analizados se ha puesto de relieve la tensión entre el conocimiento morfosintáctico que intenta promover la docente y el conocimiento semántico, e incluso experiencial, que movilizan los aprendices. Durante la dinámica del aula, la maestra guía la conversación priorizando la atención a aspectos formales, pero los alumnos se anclan a los aspectos relacionados con el significado y ambas perspectivas discurren en paralelo. El asimiento a los valores formales e identificativos que manifiesta la docente de segundo de EP está en

línea con otras investigaciones realizadas en otros niveles educativos en los que predomina, según Rodríguez Gonzalo (2022b), una perspectiva didáctica centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y el análisis sintáctico con planteamientos deductivos (explicación, memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

Con todo, los episodios analizados muestran los intentos del grupo por representarse la idea de *nombre*. Esta categoría gramatical es un tipo de palabra conocida por las niñas y los niños desde la infancia temprana; su conceptualización, sin embargo, es un proceso más complejo y lento. Iniciar la construcción del conocimiento sobre el nombre desde una perspectiva funcional implica la identificación mediante el uso (Rodríguez-Gonzalo, 2022b) y el respeto por las estrategias que movilizan los aprendices (Casas *et al.*, 2020). En este sentido, se debe entender que el alumnado del ciclo inicial de EP se encuentra inmerso en el proceso de aprendizaje de todas las dimensiones de la escritura; además, en el contexto del desarrollo del lenguaje, la adquisición del conocimiento gramatical es un proceso especialmente importante, pues marca la transición entre las primeras fases del desarrollo (centradas en la adquisición del vocabulario inicial y de expresiones de más de una palabra aún sin analizar morfosintácticamente), y un momento del desarrollo en el que se van descubriendo y aprendiendo las reglas de combinación de las distintas unidades lingüísticas que permiten la comunicación (Mariscal *et al.*, 2010).

En relación con la conceptualización, se revela un atisbo de uso del metalenguaje. Algunos miembros de la clase usan términos como *sustantivo* o *adjetivo*, aunque, siguiendo a Gil (2011), este hecho no demuestra ni su reconocimiento ni su comprensión. Se recalca, así, la necesidad de prestar atención al metalenguaje y, sobre todo, la complejidad del proceso de conceptualización (Barth, 2007).

En cuanto a la segunda pregunta, ¿qué situaciones didácticas propician este conocimiento?, los resultados muestran los aspectos trascendentales que desglosamos a continuación. En primer lugar, destacamos que la interacción es el eje que articula la acción docente. El análisis de la interacción muestra, por un lado, ejemplos de los intentos de las niñas y los niños para entender y explicar qué es un nombre; pero, al mismo tiempo, evidencia los obstáculos que emergen a lo largo de la sesión. A pesar de las dificultades, la conversación metalingüística resulta fundamental para el desarrollo de la intervención didáctica (Myhill, Jones y Wilson, 2016). Los cuatro episodios analizados ejemplifican hasta qué punto la situación didáctica propicia la reflexión metalingüística de los alumnos: la conversación se orienta sobre todo a hablar sobre la lengua y, de hecho, el grupo clase se refiere a ella constantemente a través de un conocimiento intuitivo e implícito. En segundo lugar, señalamos otro elemento capital en la enseñanza de la gramática: el uso de modos de actuación didáctica mediante dispositivos de

intervención semiestructurados como son las secuencias didácticas ideadas por el equipo Egramint.

Este modelo de intervención didáctica, desarrollado en distintas etapas educativas (basado en Dolz *et al.*, 2001; Camps y Zayas, 2006) confiere un marco conceptual que propicia la reflexión metalingüística, puesto que aúna el objetivo de enseñanza aprendizaje con los procedimientos metodológicos necesarios para que los docentes puedan desarrollar una enseñanza reflexiva de las lenguas en el aula. Así pues, la SDGE, como dispositivo de intervención semiestructurado, parte de un planteamiento inductivo basado en el uso para promover el papel activo del alumno. Se observa, tras el análisis de los episodios, que dos de los agentes implicados en la situación didáctica (docente y material) concurren equidistantes, aunque encuentran puntos de confluencia (la interacción) para favorecer el conocimiento entre las niñas y los niños. De este modo, se consigue enfrentar al grupo clase ante un fenómeno, en este caso lingüístico, aunque, como en otros estudios, se percibe por parte de la maestra mayor interés por identificar el fenómeno que por comprenderlo (Bosque, 2018).

En suma, los resultados de este trabajo están alineados con otras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la educación obligatoria, puesto que contribuyen a mostrar situaciones didácticas que aúnan géneros discursivos y conceptos lingüísticos mediante la actividad metalingüística que promueve la interacción (Aznárez-Mauleón *et al.*, 2020; Ribas *et al.*, 2020). Se demuestra, además, que esta reflexión se produce desde los primeros cursos escolares con el acompañamiento docente propicio.

En este sentido, cabe tener en cuenta que este dispositivo didáctico requiere la dosificación del esfuerzo de los aprendices, porque aprender a escribir y a reflexionar sobre la lengua son actividades cognitivas altamente complejas que se deben secuenciar y andamiar, en términos de Bruner (1989), adecuadamente a lo largo de la intervención didáctica. En cuanto al rol docente, se pone de relieve la necesidad de procurar una sólida formación alrededor de la gramática pedagógica, es decir, una gramática que reúna saberes didácticos y lingüísticos en entornos escolares y que incluya una gestión óptima de la interacción en el aula, en tanto en cuanto representa una herramienta fundamental para articular el conocimiento que se debe ir construyendo.

Por último, a partir de la investigación presentada, disponemos de información valiosa sobre lo que acontece en un aula de ciclo inicial y de cómo se implementa un material didáctico. Somos conscientes del carácter descriptivo del estudio y, dado el limitado tamaño de la muestra, creemos conveniente realizar más estudios que permitan comparar actuaciones docentes diversas en contextos escolares diferentes.

6. Referencias bibliográficas

- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M., y García-del-Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Metalinguistic activity in a collaborative writing task in Primary Education. Ocnos*, 19(3), 42-54.
- Barth, B. M. (2007). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Benegas Ortiz, M. (2014). *A lo bestia*. Litera Libros.
- Bigas, M., y Gil, R. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules, a 2n de Primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 67-77.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática orientada a las competencias*, 1(36). <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas per aprendre gramàtica*. Graó.
- Casas, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, 10, 65-83.
- Casas, M. (2017). Los conocimientos sobre la distinción temporal básica en alumnos de educación primaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40, 9-15.
- Casas, M., Comajoan, L., y Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- Casas, M., Sánchez, S., Santolària, A., y Soler, B. (2022). *El pie de foto. 1º y 2º curso*. Sites Egramint. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/pie-de-foto-1%C2%BA-y-2%C2%BA-primaria>
- Castedo, M., y Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años. En E. Ferreiro (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (259-280). Siglo XXI.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'Etapa d'Educació Primària. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf.
- Dolz, J., Noverraz, M., y Schnewly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Gil, M. R., y Bigas, M. (2021). La actividad metalingüística durante una tarea de segmentación de un texto en palabras. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad me-*

- talingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (345-351). UNSJ.
- Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la lengua para aprender a escribir. *Guix*, 371, 23-26.
- Gil, R. (2017). «Mi gato se ha morido». Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza* (121-132). Octaedro.
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Gutiérrez Ponce, M. I., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso. *Lenguaje y textos* 51, 107-119.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza editorial.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. http://www.dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. [2018/1773]. http://www.dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf
- Mahillon, B., y Tillieu, F. (2018). *100 idées pour enseigner la grammaire autrement*. Edition Tom Pousse.
- Mariscal Altares, S., Nieva, S., y López-Ornat, S. (2010). Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema* 22(1), 51-56.
- Méndez, A. (2014). Una experiència d'ensenyament de coneixements gramaticals al cicle inicial. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 60, 87-98.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.
- Myhill, D., y Newman, R. (2019). Writing Talk-Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.), *International handbook of research on dialogic education* (3360-3372). Routledge.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.
- Orden de 3 de febrero de 1983, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la incorporación de la enseñanza del Valenciano a los planes de estudio de Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato. DOGV núm. 93 de 05/02/1983 [0046/1983].
- Pérez Peitx, M. y Fons, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Portolés, L. (2020). El multilingüismo a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, 68, 125-147. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.68.16474>
- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental. En *Nuevas tendencias en la investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura*. Octaedro.

- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles*, 98, 62-70.
- Ribas, T., Rodríguez-Gonzalo C., y Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales, *Indagatio Didactica*, 12 (2), 33-54. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17436>.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. En L. Álvares Pereira (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos* (95-106). Universidade de Aveiro.
- Rodari, G. (1998). *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*. Un per un parent.
- 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.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situacions d'aprenentatge per a la reflexió interlingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.20>.
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.
- Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C., y Ribas, T. (2021). La entrevista sobre la escritura con alumnado de primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35(2), 103-136.
- Santolària, A. (2017). Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria. *Cauce*, 40, 29-35. <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE>.
- Santolària, A. (2022). Els adjectius en les descripcions dels personatges literaris. Seqüències didàctiques i ensenyament reflexiu en l'alfabetització inicial. *Lenguaje y textos*, 56, 71-86.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflexions. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>.
- Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (131-147). Pirámide.
- UNESCO (2003). La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación. UNESCO.

Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad

Bigarren hezkuntzako ikasleen hausnarketa metalinguistikoa eta sistematizazio gramatikala, ohikotasunari buruzko gramatikako sekuentzia didaktiko batean

Metalinguistic reflection and grammatical systematization of secondary school students in a didactic grammar sequence on habituality

Teresa Llamazares Prieto

Universidad de León

mtllap@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0002-2188-1412>

Pilar Garcia Vidal

Universitat de València

pilar.garcia-vidal@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6336-3149>

Recibido / Noiz jaso den: 07/07/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 16/10/2023

Resumen

Este estudio presenta los resultados del análisis de las producciones textuales realizadas por dos grupos de alumnos de 1.º de ESO para comprobar hasta qué punto la reflexión metalingüística puede mejorar el aprendizaje de lenguas y la expresión escrita. La metodología utilizada es cualitativa y responde a la investigación-acción. Las producciones analizadas son de dos tipos: borradores, revisiones y cartas, en que el alumnado usa los conocimientos gramaticales objeto de estudio; y documentos de síntesis e informes, en los que reflexiona sobre los elementos gramaticales que ha utilizado. Las conclusiones obtenidas permiten afirmar que los documentos de síntesis y los informes promueven la reflexión metalingüística y que la comprensión del funcionamiento de la lengua no siempre va unida a un dominio del metalenguaje. Además, observamos que el contraste entre las lenguas favorece su aprendizaje y que el profesorado tiene un papel fundamental en el desarrollo de la reflexión metalingüística.

Palabras clave: secuencias didácticas de gramática; reflexión metalingüística; contraste interlingüístico; enseñanza y uso de la gramática; aprendizaje de lenguas.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. 4. METODOLOGÍA. 4.1. Diseño de la SDGE. 4.2. Contexto. 4.3. Datos de la investigación. 5. RESULTADOS. 6. DISCUSIÓN. 7. CONCLUSIONES. 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Azterlan honek DBHko 1. mailako bi ikasle taldek egindako testu-ekoizpenen azterketaren emaitzak aurkezten ditu, hausnarketa metalinguistikoa hizkuntzen ikaskuntza eta idatzizko adierazpena zenbateraino hobe ditzakeen egiaztatzeko. Metodologia kualitatiboa erabili da, eta ikerketa-ekintza izan du oinarri. Bi motatako ekoizpenak aztertu dira: batetik, zirriborroak, berrikuspenak eta gutunak, non ikasleek aztertu nahi diren ezagutza gramatikalak erabiltzen baitituzte; eta, bestetik, sintesi-dokumentuak eta txostenak, non ikasleek erabilitako elementu gramatikalei buruz hausnartzen baitute. Ateratako ondorioei esker, esan daiteke sintesi-dokumentuek eta txostenek hausnarketa metalinguistikoa sustatzen dutela, eta hizkuntzak nola funtzionatzen duen ulertzea, berriz, ez doala beti lotuta metahizkuntza menderatzearekin. Gainera, ikusi dugu hizkuntzak alderatzeak haien ikaskuntza errazten duela eta irakasleek funtsezko zeregina dutela hausnarketa metalinguistikoaren garapenean.

Gako-hitzak: gramatikako sekuentzia didaktikoak; hausnarketa metalinguistikoa; alderaketa interlinguistikoa; gramatikaren irakaskuntza eta erabilera; hizkuntzen ikaskuntza.

Abstract. This study reports the results of the analysis of two groups of 1st of ESO students' textual productions to examine to what extent metalinguistic awareness can improve language learning and written expression. The methodology we have used is qualitative and responds to action research. The productions analysed are of two types: drafts, revisions, and letters, in which the students use the grammatical elements under study; and summary documents and reports, in which they reflect on the grammatical elements they have used. The conclusions obtained enable us to affirm that the summary documents and the reports promote metalinguistic awareness and that understanding how language works is not always related to a mastery of metalanguage. These results also indicate that the contrast between languages favours their learning and that teachers play a fundamental role in the development of learners' metalinguistic competence.

Keywords: didactic grammar sequences; metalinguistic awareness; interlinguistic contrast; grammar instruction and use; language learning.

1. Introducción

Las secuencias didácticas de gramática (SDG) son un dispositivo que permite desarrollar la escritura en el aula e incluir progresivamente los conceptos que el alumnado ha ido aprendiendo (Camps, 2006). El proceso y los resultados que se obtienen permiten apreciar la capacidad metalingüística y de abstracción desarrollada, las dificultades que aparecen y los aprendizajes que se consiguen (Camps, Guasch, Milián, Ribas, 2005). Con esta finalidad, exploramos el trabajo realizado por dos grupos de alumnos de 1.º de ESO en una SDG en contextos diferentes. Para ello, analizamos los textos elaborados en el proceso de escritura de una carta dirigida a su último tutor o tutora de Educación Primaria en una secuencia didáctica de gramática (SDG), llamada «Cómo estaba y cómo estoy. Carta al maestro». En la secuencia, se revisan conceptos de gramática como los tiempos verbales del presente y del pretérito imperfecto de indicativo, y se propone utilizar una estructura oracional que facilite el contraste entre el pasado y el presente.

Este trabajo forma parte del proyecto Egramint denominado *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*, financiado por el Ministerio de Ciencia

e Innovación-Agencia Estatal de Investigación de España. Mediante el diseño de secuencias didácticas de gramática Egramint (SDGE) pretendemos entablar un diálogo con el profesorado interesado en implementarlas en el aula y en compartir sus reflexiones didácticas con el equipo que las ha preparado, formado por docentes e investigadores vinculados a distintas universidades españolas.

Considerando además que la educación plurilingüe es un reto en el sistema educativo y, por tanto, en la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y la enseñanza de la gramática, hay que tener en cuenta cómo se realiza la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en las diferentes lenguas curriculares. En este proyecto se pretende dotar a los aprendices de estrategias y conceptos para indagar reflexivamente sobre las lenguas, tanto desde el sistema gramatical como desde su uso. Destacamos el análisis de la actividad metalingüística implícita, que se manifiesta en las decisiones que se toman al utilizar la lengua, y la actividad metalingüística explícita, que aparece al escribir, revisar o hablar sobre la lengua. Por ello, es esencial potenciar el papel activo del alumnado y la interacción en el aula que produzca actividad metalingüística de la cual emerja la reflexión (Fontich, 2011). Además, el enfoque contrastivo entre las lenguas contribuye a que los estudiantes sean más conscientes de cómo funcionan y permite abordar las dificultades que se les plantean.

Las SDGE tienen un planteamiento inductivo, se planifican como un proceso secuencial en tres fases que conllevan: actividades de observación de los usos para construir saber gramatical, indagación sobre las formas lingüísticas que se usan y sistematización con ayudas para que el alumnado elabore explicaciones gramaticales (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

La investigación didáctica que nos proponemos pretende así profundizar en lo que ocurre en las aulas para conocer los logros y las dificultades de los estudiantes mientras aprenden lenguas. En el análisis que mostramos en este artículo intentamos comprobar si la reflexión sobre la lengua y la conciencia sobre lo estudiado puede ser una ayuda importante para aprender a escribir. En este sentido, esperamos también poder aportar datos que sean significativos para avanzar en el conocimiento de las prácticas docentes en la enseñanza de la gramática.

2. Marco teórico

En el estudio que presentamos, partimos del modelo de secuencia didáctica de gramática (SDG) propuesto por Camps (2006). Se trata de un tipo de SDG orientada a resolver los problemas gramaticales que se plantean en un proyecto de escritura o la constatación de las dificultades que surgen en la redacción de textos. Los contenidos y las estructuras aprendidas son un instrumento para mejorar los textos que se plantean, así como la reflexión del

alumnado sobre cómo los utilizan cuando escriben. El punto de partida es la voluntad de analizar los usos lingüísticos reales de una lengua y el motor de la secuencia son actividades de reflexión y razonamiento gramatical ligadas al uso (Fontich, 2011).

Las SDG se caracterizan porque incluyen un objetivo global, compartido por alumnado y profesorado, que relaciona todas las actividades vinculadas al mismo y les da sentido. Además, implican una observación y análisis de usos reales y contextualizados. Otras características que las definen son la utilización de materiales de consulta (gramáticas, libros de texto, diccionarios...), la integración del discurso oral y escrito, del uso y de la reflexión sobre el uso, y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje (competencia de aprender a aprender). De esta forma, la gramática se presenta como algo útil y real, vinculado a la comunicación entre los estudiantes y el profesor que los guía durante el proceso (Durán, 2010a).

Por otro lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje en una SDGE se define en torno a una determinada noción gramatical y se organiza en tres grandes fases (Rodríguez Gonzalo, 2022b):

- 1.^a Observamos, en la que se plantea el contenido gramatical a partir de actividades de observación de situaciones de uso en géneros discursivos diversos. Es en esta fase donde se hace explícito el hilo conductor y el objetivo final.
- 2.^a Indagamos, que se centra en actividades de análisis y de manipulación que permitan entender las características del ítem gramatical seleccionado.
- 3.^a Reflexionamos, en la que se persigue la recapitulación sobre lo aprendido, bien mediante la elaboración de textos que requieran del uso de las formas lingüísticas estudiadas, bien mediante la elaboración de informes en los que se sintetizan las reflexiones realizadas. Esta fase culmina con la elaboración de la tarea global que fomente la reflexión lingüística y que se planteó en la fase 1.

La evaluación se realiza en el proceso y en el resultado, dado que la evaluación formativa está en la base del planteamiento del modelo de SD, es decir, la evaluación integrada en el proceso de aprendizaje que proporciona información y promueve la autorregulación, con ayuda de instrumentos diversos. Se pretende que el alumnado, en colaboración con el docente, sea consciente del sentido de lo que está aprendiendo y sea capaz de expresar tanto los logros como las dificultades durante el proceso.

En síntesis, destacamos las siguientes características de una SDGE:

- Está constituida por un conjunto de actividades diversas, pero todas relacionadas con un objetivo global que le da sentido.

- Las actividades son de dos tipos: de investigación sobre el funcionamiento de la lengua, y de aprendizaje de contenidos gramaticales que permitan ser usados en otras actividades. Los objetivos son, en consecuencia, descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, y el aprendizaje de unos contenidos gramaticales específicos.
- Se requiere la interacción en el aula entre profesorado y alumnado y entre los mismos estudiantes con el fin de que se informen, negocien, reflexionen y decidan entre ellos, como un requisito para el desarrollo de la competencia metalingüística.

Además, parece fundamental incluir el contraste interlingüístico, no solo porque cada vez más conviven diferentes lenguas y aumenta el alumnado plurilingüe, sino porque, como señalan Abad y Rodríguez Gonzalo (2023), el currículo actual plantea la integración de conocimiento y normas con la reflexión sobre las variaciones de uso de las distintas lenguas del currículo (primeras y extranjeras). Por lo tanto, diseñar secuencias que promuevan la reflexión interlingüística habituará a los estudiantes a la transferencia y al contraste, necesarios para el desarrollo de una competencia plurilingüe.

Respecto al aprendizaje de los estudiantes sobre los conceptos gramaticales, consideramos con Camps, Guasch, Milián y Ribas (2005) que hay que tener en cuenta cuáles son las estructuras gramaticales que el alumnado domina y los conocimientos sobre la lengua que construyen. Las actividades de reflexión pueden fomentar el aprendizaje de su uso. Mediante las SDGE, el texto que ha de ser escrito justifica la reflexión sobre unos contenidos gramaticales concretos. Si además el texto se enmarca en un contexto real, se consigue dar significatividad a las actividades del trabajo gramatical incluidas en la secuencia de escritura.

Seguimos estudios como el de Ribas, Rodríguez-Gonzalo y Durán (2020), que muestran la importancia de utilizar SD que inviten a reflexionar a los alumnos sobre el proceso de escritura y que les permitan observar y saber denominar los elementos lingüísticos que están usando. De esta forma, comprobamos que la elaboración de un borrador, la revisión y la preparación del texto final permiten que el alumnado perciba los errores y reflexione sobre cómo puede mejorar lo que escribe. Además, la reflexión metalingüística hace posible que los estudiantes se fijen en cuestiones gramaticales y adopten términos para denominarlas y explicarlas, elaborando, de esta manera, un conocimiento más sistemático sobre cómo funciona la lengua y dándole sentido al metalenguaje que aprenden. Tal como afirma Rodríguez-Gonzalo (2020), es una evidencia que para mejorar la competencia en comunicación lingüística se debe propiciar que en el alumno hable y reflexione sobre la lengua, su uso y los elementos que la configuran. Este planteamiento está en la base de la denominada *gramática*

pedagógica, entendida como el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las lenguas durante la escolaridad obligatoria. La atención a la forma (*focus on form*) (Doughty y Williams, 1998), un cierto tipo de gramática explícita, y el desarrollo de la conciencia metalingüística son necesarias para poder utilizar las lenguas que se aprenden en situaciones y finalidades distintas (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

Se persigue, pues, la reflexión metalingüística que desvela el funcionamiento de la lengua, para lo que sería conveniente disponer de una terminología unificada en las clases de las diferentes lenguas que se aprenden en el aula (Ruiz-Bikandi, 2008). En definitiva, se plantea una enseñanza de la gramática a partir de una secuencia de actividades que promuevan la reflexión y que establezcan relaciones entre el uso y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas. De esta manera, se construye el conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria desde bases más sólidas que puedan revertir en la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Durán, 2010a).

Respecto al aprendizaje de lenguas en contacto, García Vidal (2018) constata la importancia de tener en cuenta lo que dice el alumnado durante el proceso de escritura y, por tanto, la conveniencia de potenciar la reflexión metalingüística en distintas lenguas. Es posible que intervenciones aparentemente innovadoras no resulten eficaces si no encuentran sintonía con lo que los alumnos esperan que les puede ayudar a aprenderlas. Si accedemos al proceso de escritura revisando las prácticas de clase, podemos considerar nuevas posibilidades que nos permitan avanzar en la investigación sobre cómo aprenden lenguas los estudiantes y cómo progresan en la producción escrita a partir de la relación y el conocimiento que tienen de las diferentes lenguas.

De la misma manera, afirma Rodríguez-Gonzalo (2021), que no se puede entender el aprendizaje gramatical sin la reflexión que implican el análisis y las actividades de acompañamiento en el aula durante la escritura, como la planificación, la revisión y la reescritura. No es suficiente dominar las normas gramaticales, el aprendizaje de lenguas conlleva la reflexión sobre la variación de las lenguas, así como los efectos y las decisiones de los hablantes sobre los recursos que las lenguas ofrecen. Ahora bien, el discurso metalingüístico puede suponer una fuente de saber gramatical de forma intuitiva y también en contextos de instrucción formal, de manera que se convierte en un enlace entre el uso de la lengua y el sistema gramatical, según señalan Fontich, García Folgado y Rodríguez-Gonzalo (2022).

Así pues, los principales ejes que vertebran las SDGE son la combinación de uso y reflexión, la presentación de los fenómenos lingüísticos contextualizados en textos reales y el contraste entre las diversas lenguas que se estudian en el sistema educativo, tal como explica Rodríguez-Gonzalo (2021, 2022a).

3. Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos y preguntas que nos planteamos para el análisis son:

- Describir el metalenguaje que utiliza el alumnado como evidencia de la capacidad metalingüística y su repercusión en el uso de la gramática:
 - ¿Qué metalenguaje utiliza el alumnado en el proceso de escritura de una carta a su maestro o maestra dentro de una SDGE? ¿Cómo lo hace? ¿Se reconoce un progreso en la utilización del metalenguaje? ¿La comprensión de cómo funciona la lengua va unida a un uso preciso del metalenguaje?
 - ¿Cuál es el nivel de abstracción que demuestra el alumnado durante las producciones textuales de la SDGE analizadas? ¿Qué relación presenta con el uso? ¿Qué elementos gramaticales trabajados les resultan útiles para aprender lengua?
- Comprobar si el planteamiento de la SDGE analizada promueve la reflexión gramatical:
 - ¿La síntesis de los contenidos gramaticales que se estudian puede aportar una mejor comprensión?
 - ¿El informe realizado facilita la reflexión y revela las dificultades y la conciencia sobre los conceptos aprendidos?
 - ¿Qué coincidencias y diferencias encontramos en alumnado de contextos diferentes en relación con la reflexión, el contraste de lenguas y el funcionamiento de la SDG?

4. Metodología

La investigación que presentamos es de tipo cualitativo, con una metodología de investigación-acción que tiene como finalidad la mejora de la práctica educativa. La SDGE fue el dispositivo metodológico que permitió la recogida de datos. Además, realizamos un análisis contrastivo entre dos grupos de 1.º de Educación Secundaria, uno de un centro de Valencia y otro de León.

Mediante el análisis de los textos producidos por el alumnado durante la realización de la secuencia implementada en el aula, nos proponemos abordar los objetivos enunciados y comprobar lo que ha funcionado y ha resultado más difícil, desde el punto de vista del alumnado, para poder mejorar las actividades planteadas.

Los textos producidos por los participantes durante la secuencia han sido elaborados de forma colaborativa, como los borradores de las cartas y las revisiones entre los compañeros; o bien individualmente, como las cartas al docente de su último curso de Educación Primaria y los documentos de síntesis e informes.

Mediante el análisis de las categorías que surgen a partir de los documentos producidos durante la secuencia, identificamos el uso de las nociones gramaticales que aparecen en los borradores, en la revisión por parejas y en las cartas escritas. De esta forma, valoramos hasta qué punto la secuencia ha favorecido la integración de los contenidos presentados, la sistematización de los aprendizajes, la conciencia del propio proceso y la construcción de un discurso incipiente de los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua. Además, observamos los obstáculos que se detectan para conseguir los objetivos propuestos, el contraste entre las lenguas curriculares y la combinación de uso y reflexión.

Por otro lado, en los documentos de síntesis de las actividades realizadas y en los informes, donde el alumnado reflexiona sobre los elementos gramaticales que ha usado y utiliza el metalenguaje, destacamos sus valoraciones y comentarios sobre los modelos y las actividades propuestas, los contenidos de aprendizaje y el producto final. El documento de síntesis recoge los resultados de tres sesiones: la primera, de preguntas abiertas sobre las actividades realizadas en la fase inicial de la secuencia; la segunda recoge las conclusiones sobre las actividades realizadas en la segunda fase de la secuencia; y la tercera, sobre el contraste de lenguas y lo que se ha aprendido sobre los verbos. En el análisis de los documentos de síntesis, se identificó el metalenguaje utilizado sobre los conceptos gramaticales estudiados y el contraste interlingüístico.

Posteriormente, se contrastaron los resultados obtenidos en los dos grupos y se elaboraron las conclusiones a partir de los objetivos propuestos en la investigación.

4.1. Diseño de la SDGE

Las SDGE se presentan como un dispositivo de intervención semiestructurado, sujeto a la adaptación que puede hacer cada docente según las características concretas de su alumnado (Rodríguez-Gonzalo, 2022b). La organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a partir de un reto o de una pregunta inicial, que servirá de hilo conductor para las distintas actividades, articuladas en las diferentes fases mencionadas anteriormente. En la SDGE que presentamos se destaca la importancia de la reflexión sobre el uso de la lengua para mejorar la expresión y la comprensión. Para ello se parte de textos contextualizados y se guía la reflexión con preguntas y actividades, de manera que sea el propio alumnado quien extraiga sus conclusiones.

El planteamiento parte de la necesidad de los alumnos de 1.º de ESO de exteriorizar los cambios que están viviendo con la llegada al instituto. Es un tema que contextualiza los contenidos específicos de gramática que se trabajan: uso

del presente y del imperfecto de indicativo para expresar hábitos, noción de estructura oracional, conectores de contraste, estructura de la palabra (lexema y morfemas), conjugación verbal, expresiones de tiempo y de frecuencia.

Las actividades están previstas para realizarse individualmente, en parejas y en pequeños grupos, y culminan con puestas en común para favorecer la construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción, siguiendo los postulados del interaccionismo sociocultural enunciado por Vigótski (1995). Se trata de evitar que sea el docente quien dé respuestas, más bien tiene que orientar en la búsqueda de soluciones a los retos que encuentren los estudiantes en las actividades. Así pues, el profesor ha de proporcionar andamiaje (*scaffolding*), según la metáfora introducida por Wood, Bruner y Ross (1976). Las ayudas del profesor tendrían que seguir una serie de estrategias como las enunciadas por Fontich (2011) que persiguen promover en los estudiantes principios de actuación de carácter reflexivo: modelar, instruir, reducir el margen de maniobra, destacar los aspectos más relevantes de la actividad, preguntar, implicar, proporcionar retroalimentación, tutelar, justificar los fenómenos. Además, la terminología es importante en este proceso y conviene disponer de un repertorio de términos estables compartidos entre profesores y alumnos.

La SDGE que analizamos sigue las tres fases que se han descrito:

- Primera fase: activación de contenidos. Se plantea la identificación del presente y la selección de expresiones de tiempo y de frecuencia a partir de una historia audiovisual donde se explican las rutinas que siguen unas deportistas de élite.
- Segunda fase: observación, ejercitación y reflexión. Se desarrollan estos conceptos y se van incluyendo en un documento de síntesis. En la primera sesión, los alumnos comentan lo que han aprendido anteriormente y van aportando ideas sobre los verbos en infinitivo, las conjugaciones, las personas gramaticales, los lexemas y morfemas. En la segunda sesión, se introduce el contraste interlingüístico, los adverbios y locuciones de frecuencia. En la tercera sesión, se introduce una canción para completar la letra con verbos en pretérito imperfecto, y se contrasta cómo se escribe este tiempo en las diferentes lenguas. En la cuarta sesión, se plantea la estructura oracional que se ha de seguir en la carta para contrastar los hábitos del pasado y del presente mediante conectores de contraste, verbos en pasado y en presente, y expresiones de tiempo y de frecuencia. Se propone que inventen el pasado del profesorado. En la quinta sesión, se acuerdan entre todos los criterios de valoración de la carta.
- Tercera fase: síntesis, evaluación y proyección. Se revisa la carta por parejas y se mejora a partir de los criterios establecidos. Por último, se escribe un informe donde se guía la reflexión sobre el uso que han hecho de los contenidos trabajados.

Tabla 1. Fases de la SD «Cómo estaba y cómo estoy»

Fase 1 ACTIVACIÓN DE CONTENIDOS Fase 2 OBSERVACIÓN, EJERCITACIÓN Y REFLEXIÓN Fase 3 SÍNTESIS, EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN	Sesión 1 Act. 1: Identificación del tiempo en una historia audiovisual. Act. 2: Selección de expresiones de tiempo y de frecuencia. Act. 3: Se destacan palabras que indican las acciones realizadas.
	Sesión 1 Act. 1-2-3-4: Infinitivos, conjugaciones y tiempos verbales. Lexemas y morfemas. Act. 5: Síntesis. Cuadro-resumen de los conceptos trabajados. Sesión 2 Act. 1-2-3-4: Personas verbales y verbos irregulares. Comparación castellano-inglés. Conclusión 1. Act. 5-6-7: Adverbios y locuciones de frecuencia en diferentes lenguas. Conclusión 2. Act. 8: Comparación de expresiones de tiempo en diferentes lenguas. Conclusión 3. Act. 9: Expresiones para indicar el tiempo y la frecuencia en castellano y en inglés. Sesión 3 Act. 1-2-3: Usos del pretérito imperfecto. Tipos de verbos y reglas de ortografía. Act. 4-5-6: Comparación del pretérito imperfecto en valencià e inglés. Expresiones de tiempo y frecuencia. Act. 7: Síntesis. Sesión 4 Act. 1-2-3-4: Diferencias entre la antigua enseñanza y la actual. Conectores de contraste. Act. 5: Cambios de la vida del profesor/a. Act. 6: Características de una carta dirigida al profesor de 6.º de primaria. Sesión 5 Act. 1-2: Criterios de revisión y evaluación de la carta. Planificación y escritura de la carta.
	Sesión 1 Act. 1: Revisión de la carta por parejas. Act. 2: Redacción de la versión definitiva. Sesión 2 Act. 1: Reflexión sobre lo aprendido.

A continuación, detallamos las actividades desarrolladas en las tres fases de la SDG:

FASE 1: Presentación de la propuesta. Activación de conocimientos. (Sesión 1)

1. Presentación de la propuesta: contenidos, objetivos generales y productos que se pedirán al final (carta e informe de progreso).
2. Activación de conocimientos previos a partir de la comprensión oral de un vídeo con cuestiones que llevan la atención hacia los verbos y las expresiones de tiempo y de frecuencia.

FASE 2: Ejercitación y reflexión. (Sesiones 1, 2, 3, 4 y 5)

3. A partir del vídeo:
 - a. Conjugación del presente de indicativo: introducción de conceptos que deberán usarse en el informe final: persona gramatical, lexema y morfema. Infinitivo y conjugación verbal. Verbo reflexivo.
 - b. Usos del presente: para hablar de la situación actual y de hábitos. Expresiones de tiempo y de frecuencia.
 - c. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
4. Introducción del contraste interlingüístico:
 - a. Repertorio de expresiones de frecuencia en diferentes lenguas.
 - b. Diferencias en la expresión de la persona gramatical.
 - c. Posición de las expresiones de tiempo y de frecuencia (estructura oracional).
 - d. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
5. A partir de la comprensión oral de una canción:
 - a. Pretérito imperfecto de indicativo: conjugación, uso.
 - b. Expresiones de tiempo y frecuencia del pasado.
 - c. Contraste interlingüístico: ortografía del imperfecto, morfología (expresión de la persona gramatical, información aportada por el morfema).
 - d. Verbos regulares e irregulares.
 - e. Síntesis de lo trabajado en la sesión.
6. A partir de una comprensión lectora:
 - a. Estructura oracional propuesta de contraste entre el presente y el imperfecto de indicativo.
 - b. Conectores de contraste. Variedad léxica.
 - c. Práctica oral y escrita de la estructura propuesta.
7. Confección consensuada de la pauta de revisión-evaluación y negociación de la consigna de encargo de la carta. Planificación y escritura de la carta.

FASE 3: Síntesis, evaluación y proyección. (Sesiones 6 y 7)

8. Revisiones mutuas de la carta con la pauta (coevaluación). Reescritura de la carta incorporando las mejoras oportunas.
9. Entrega de la versión final de la carta para ser enviada. Escrito de reflexión sobre el proceso de escritura de la carta.

4.2. Contexto

La SDGE se ha implementado en 1.º de ESO durante el curso 2021-22. Por tratarse de una investigación cualitativa, se ha analizado una muestra reducida de producciones pero con diversidad de géneros textuales. Los datos se han obtenido a partir de los textos escritos en la secuencia por dos grupos de alumnos de ciudades y contextos educativos diferentes:

- 14 alumnos de un grupo heterogéneo reducido de un centro de secundaria de Valencia, que estudian dos lenguas primeras (valenciano y castellano) y dos lenguas extranjeras (inglés y francés)
- 36 alumnos de un grupo ordinario de un centro de secundaria de León, que estudian una lengua primera (castellano) y dos lenguas extranjeras (inglés y francés).

La temporización prevista es de 8 sesiones de unos 55 minutos aproximadamente. Las actividades se presentan en un dossier que tiene que realizar cada alumno y están revisadas y evaluadas por el profesorado que implementa la secuencia. Alternan actividades individuales y en grupo, que se realizan con la colaboración e interacción del alumnado y el profesorado.

4.3. Datos de la investigación

Para realizar el análisis se recogieron los textos producidos por el alumnado durante la secuencia y se localizaron las siguientes cuestiones, centradas en los temas planteados en las preguntas de la investigación:

1. Documentos de síntesis e informes: metalenguaje y vacilaciones para utilizarlo, confusiones, nociones gramaticales, contraste entre las lenguas, reflexión gramatical, relaciones entre conocimiento gramatical y uso, conceptos gramaticales en las explicaciones, referencias al contraste interlingüístico.
2. Borradores, revisiones, cartas: uso de los conceptos gramaticales estudiados, dificultades, referencias al contraste interlingüístico. En algunas ocasiones aparece el uso del metalenguaje y la reflexión gramatical en las revisiones de las cartas, aunque estas categorías se evidencian sobre todo en los documentos de síntesis y los informes.

Estas cuestiones se sintetizaron en las tres categorías que aparecen en la siguiente figura:

Tabla 2. Categorías para el análisis de los textos

CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS
1. Uso del metalenguaje 2. Reflexión gramatical	• Documentos de síntesis • Informes
3. Cuestiones gramaticales	• Borradores • Revisiones • Cartas

En cada categoría se identificaron los siguientes conceptos estudiados y el uso que hizo de ellos el alumnado durante la secuencia:

1. Uso del metalenguaje: identificación y definiciones de lexema, morfema, verbo, infinitivo, conjugaciones, persona, género y número.
2. Reflexión gramatical: qué dicen los estudiantes sobre los conceptos gramaticales aprendidos y utilizados en los textos que han ido elaborando en la SDG, sobre el contraste interlingüístico y sobre el producto final.
3. Cuestiones gramaticales: cómo utiliza el alumnado los verbos en presente y pretérito imperfecto, los conectores, las expresiones de tiempo y de frecuencia.

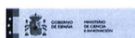
Se inició el análisis a partir de la clasificación y la denominación de los documentos elaborados por el alumnado: documentos de síntesis (Sin), informes (Inf), borradores (Bor), revisiones (Rev) y versiones finales de la carta (Car). Se indicó también la procedencia de los textos con las iniciales de la ciudad y el centro de donde proceden: VA (Valencia), LE (León). Se añadió la numeración correspondiente al texto producido por cada alumno y alumna.

Como vemos en los siguientes ejemplos de los textos del alumnado, el documento de síntesis recoge información procedente de tres sesiones: la primera, con preguntas abiertas sobre las actividades realizadas en la fase inicial de la secuencia; la segunda, recoge las conclusiones sobre las actividades realizadas en la segunda fase de la secuencia; y en la tercera, se reflexiona sobre el contraste de lenguas y lo que se ha aprendido sobre los verbos.

Sesión 1

Completa la siguiente información con lo que hemos trabajado en la sesión de hoy. Te ayudará ir revisando las actividades que hemos hecho en clase.

1. Para hablar de acciones, hechos y situaciones usamos los verbos en un tiempo llamado presente. Por ejemplo:
Me ducho.
2. Los verbos son palabras que están formados por un lexema y un morfema. Ej.: canta lexema / te morfema.
3. Los morfemas de los verbos, entre otras cosas, informan de la persona y el número. En los ejemplos anteriores, estudia y yo singular.
4. Hay tres personas gramaticales singulares y tres plurales, que no nombran necesariamente a seres humanos. Por ejemplo, en la oración Está encima de la mesa, el verbo está en singular (3ª).
5. Conjugación un verbo es hacerlo de acuerdo a la persona y tiempo. Por ejemplo, si conjugamos el PRESENTE de indicativo del verbo anterior, sería: yo despierto, tú despiertas, él despierta, vosotros despierto, etc.. Una misma palabra puede funcionar como verbo o no. Para saber si es un verbo, sees que termina en -ar, -er, -ir, -er, -ir, etc..
conjugación.
Algunos verbos, los reflexivos, son los que nombran la acción sobre sí. Ej.: vestirse, pintarse, maquillarse y lavarse el pelo para conjugación.
6. Normalmente, usamos el verbo conjugado en alguna persona, pero los verbos tienen un significado, que no tiene persona. Según la terminación de este, los verbos se pueden clasificar en regulares e irregulares. Por ejemplo, en los verbos anteriores, vestirse, pintarse, maquillarse. Los morfemas de cada grupo tienen características comunes cuando se conjugan un tiempo del verbo, por eso forman un grupo.



Egarnint - PID2019-105298BB-I00



Sesión 2

Conclusión 1: (Sobre los verbos en inglés y la noción de irregularidad)

En inglés siempre es necesario poner el pronombre delante del verbo ya que el verbo no se identifica la persona. En cambio en español el morfema del verbo dice el pronombre.

Conclusión 2: (Sobre los adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia)

Los adverbios de frecuencia en inglés no se pueden cambiar de posición en la oración, se deben colocar delante del verbo. En catalán se puede cambiar, ya que no cambia el significado.

Conclusión 3: (Sobre los adverbios y locuciones adverbiales de tiempo)

Las expresiones de tiempo pueden cambiar de posición en todas las lenguas.

Sesión 3

Sobre el pretérito imperfecto de indicativo: ¿qué he aprendido?

Seis en valenciano termina en "ova" y en astellano en "aba".

Sobre las diferencias ortográficas en la escritura del pretérito imperfecto del indicativo en distintas lenguas, ¿qué he aprendido?

Que en valenciano en las conjugaciones segundas y terceras no varían el fin al anterior de el astellano.

Sobre la forma de conjugar el pretérito imperfecto del indicativo en distintas lenguas, ¿qué he aprendido?

En inglés se usa "ed" (habito, vesdes, irregular, don't, he's no se puede usar). Si el verbo también termina en "y" se añade "ie" (Go en las regulares).

Sobre los verbos regulares e irregulares en pretérito imperfecto de indicativo, ¿qué he aprendido?

Que en inglés en catalán hay verbos irregulares.

En los que se aplica la regla no tiene.

Otras observaciones:



Egarnint - PID2019-105298BB-I00



Figuras 1 y 2. Ejemplos de documento de síntesis

En el informe siguiente, donde se le pide al alumnado que reflexione sobre lo aprendido, aparece la explicación del alumno sobre lo que tuvo en cuenta para escribir la carta y lo que considera que ha aprendido¹.

¹ Transcripción del informe. «Voy a explicar paso a paso las cosas que hice en la carta, lo que he aprendido y las diferentes lenguas que he usado.

Carta. Estructura: Primero, el saludo y la presentación; luego, empecé con las frases; y por último, un pequeño cierre para despedirme. Las cosas que he aprendido las he puesto en práctica con la carta. En la carta he puesto varias frases hablando de mis experiencias en el colegio versus mis experiencias en el liceo. Los conectores los use para diferenciar las cosas del liceo y el cole, ej. mientras que, pero, sin embargo... Las expresiones de tiempo/frecuencia: los use para determinar en qué tiempo estaba hablando, Ej.: Antes, en el pasado, anteriormente, actualmente, ahora, en el liceo. El pretérito imperfecto y el presente los use para indicar el tiempo en las frases. El pretérito imperfecto para las cosas del cole y el presente para los del liceo.

Lo mejor. Yo creo que lo mejor que he hecho en la carta fueron las estructuras oracionales, ya que aunque en el borrador eran muy simples y parecían listados, en la carta desarrollé más y las mejoré.

Todo lo aprendido. He aprendido bastantes cosas y ahora sé cómo usarlas. Ej: el pretérito imperfecto, el presente, los morfemas y lexemas, los conectores, los verbos reflexivos, las diferencias ortográficas en las lenguas, las expresiones de tiempo y muchas más reglas ortográficas».

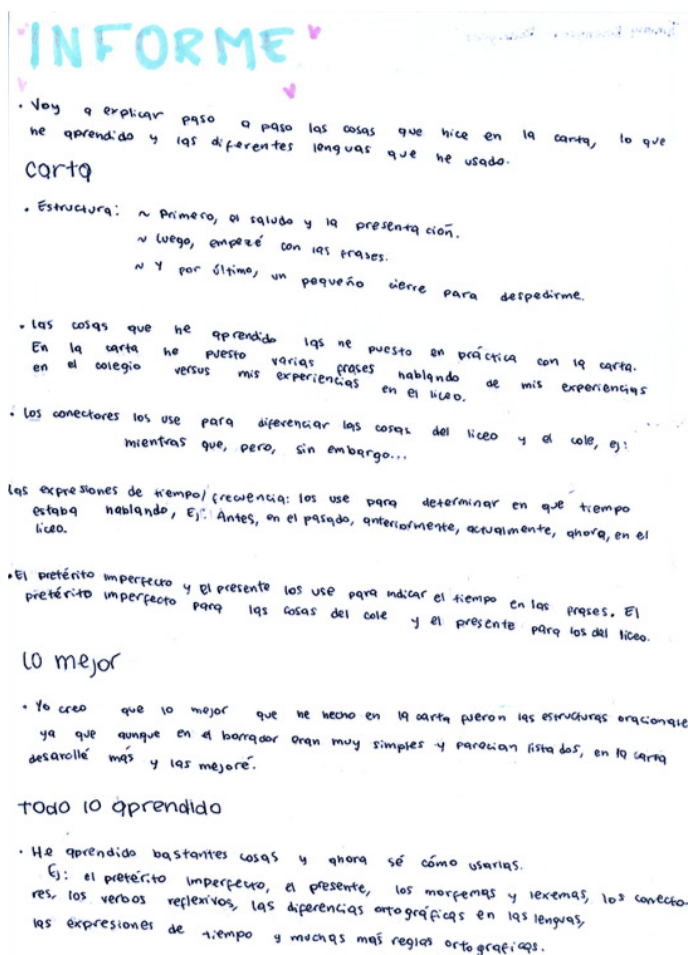


Figura 3. Ejemplo de informe

5. Resultados

Los documentos de síntesis (Sin) permitieron detectar huellas del proceso de construcción del conocimiento metalingüístico a partir de los conceptos trabajados, mientras que el informe final (Inf) —en que se reflexiona sobre el trabajo realizado y sobre lo que el alumnado considera que ha aprendido durante toda la SDGE— permite analizar si han sistematizado y cómo lo han hecho dichos conocimientos. Por otro lado, los borradores, las revisiones y las cartas dieron cuenta del uso que hicieron los alumnos de los conceptos gramaticales estudiados en estos textos.

Una vez numerados y clasificados los documentos elaborados por el alumnado durante la SDG, destacamos los resultados obtenidos que responden a las preguntas de investigación planteadas a partir del análisis de las categorías establecidas.

Respecto al uso del metalenguaje, se aprecia un dominio de los términos *lexema* y *morfema* (y de sus variantes raíz y desinencia) a partir del análisis de los documentos de síntesis. Tanto en el grupo de León como en el grupo de Valencia, cerca del 70% del alumnado usa correctamente estos términos².

He aprendido que la raíz y la desinencia son sinónimos de lexema y morfema (Sin-VAIS110).

Los verbos son palabras que están formadas por raíz o lexema y desinencia. (Sin-LEIPI126)

El *verbo* es un tipo de palabra que el alumnado reconoce sin dificultad, especialmente por la posibilidad de conjugarlo. La mayoría habla del infinitivo y de tres conjugaciones en función de la terminación -ar, -er, -ir y declaran saber que el pretérito imperfecto de la primera conjugación termina en -aba, mientras que el de los verbos de la segunda y tercera conjugación termina en -ía. No obstante, hemos visto confusiones como algún caso en que se identifican verbos regulares e irregulares con las diferentes conjugaciones:

Que los verbos regulares acaban en -aba y los irregulares acaban en -ía. (Sin-LEIPI115)

También encontramos vacilaciones en la identificación de los términos conjugaciones, preposiciones y conjunciones (grupo de León) y del imperativo y el indicativo en algunos casos (grupo de València), como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Normalmente, usamos el verbo conjugado en alguna persona, pero los verbos tienen un infinitivo, que no tiene persona. Según la terminación de este, los verbos se pueden clasificar en preposiciones. (Sin-LEIPI102)

Los verbos son palabras que están formadas por conjunciones. (Sin-LEIPI114)

Lo mejor que he hecho es poner los verbos en imperativo porque lo he aprendido fácilmente. (Inf-VAIS105)

² Consignamos los ejemplos del alumnado tal como aparecen en sus producciones para que se perciba exactamente cómo los han enunciado. Esto supone que aparezcan errores de ortografía y textuales (adecuación, coherencia y cohesión).

Sobre la categoría referida a las cuestiones gramaticales, destacamos la identificación y la definición del verbo, alrededor del cual se plantean en la secuencia cuestiones relativas a su forma (lexema-morfema, conjugaciones, verbos reflexivos) y a su uso (contraste presente-pasado). En lo que se refiere a la definición del verbo, tanto en el grupo de León como en el de Valencia, se identifica el verbo con «acción»:

Una misma palabra puede funcionar como verbo o no. Para saber si es un verbo, le preguntamos qué hace a la palabra. (Sin-VAIS105).

Para hablar de acciones, usamos los verbos. (Sin-LEIPI125).

En general, definir términos gramaticales les cuesta mucho, pero sí que identifican conceptos importantes asociados al verbo como «infinitivo» o «conjugación». Los ejemplos siguientes son representativos de cómo manejan el concepto a pesar de la dificultad para definir términos, entre otras cosas, por la escasez de vocabulario metalingüístico:

Normalmente, usamos el verbo conjugado en alguna persona, pero los verbos tienen un verbo, que no tiene persona. Según la terminación de este, los verbos se pueden clasificar en terminación -ar, -er, -ir. (Sin-VAIS102).

Una misma palabra puede funcionar como verbo o no. Para saber si es un verbo, conjugado quitando la parte del verbo y añadiendo desinencias. (Sin-LEIPI101).

En el grupo de Valencia llegan a identificar el morfema verbal y el pronombre que indica la persona, ya que en castellano no es necesario incluir el pronombre, a diferencia del inglés, donde es normativo que aparezca el pronombre personal delante del verbo para conocer quién es el sujeto:

En inglés siempre es necesario poner el pronombre delante del verbo ya que sino no se identifica la persona. En cambio, en español el morfema del verbo dice el pronombre. (Sin-VAIS103)

En cuanto a los verbos reflexivos, en el grupo valenciano tienen dificultades para definirlos, pero más de un 80% de esos alumnos lo consiguen y saben poner ejemplos (ver ejemplo). Llamativamente, en el grupo de León, los verbos reflexivos son sistemáticamente obviados. Solo un estudiante alude a los verbos reflexivos:

Juntas algunas palabras: echar-se (Sin-LEIPI136)

Algunos verbos, los reflexivos necesitan un pronombre. Ej: Yo me peino, Tú te peinas, Él se peina. (Sin-VAIS104)

En la segunda fase de la SDGE, la manipulación y reflexión sobre el presente y el pretérito imperfecto desembocaba en una estructura oracional propuesta, con el concurso de conectores de contraste y expresiones de tiempo y frecuencia. El análisis de los datos arroja que ambos grupos tienen dificultades para construir las oraciones siguiendo esa estructura oracional mediante el contraste pasado-presente, la utilización de los verbos, los conectores y las expresiones de tiempo. La mayoría utiliza los verbos en presente y pocos en pretérito imperfecto. A veces incorporan otros pretéritos, como vemos en los ejemplos siguientes. Es un aspecto en el que sí que se encuentran diferencias muy notables entre el grupo de León y el grupo de Valencia:

Tabla 3. Diferencias entre los grupos sobre el uso del contraste en las cartas

Contraste oracional	Grupo de Valencia	Grupo de León
Ningún contraste	7,14 % «Hecho de menos los balones que nos dabas para jugar al fotbooll con Jorge, Jose...». (VAIS105)	52,94 % «Sigo tocando el violonchelo, pero he dejado otras cosas...». (LEIPI111)
1 contraste	14,28 % «Ahora me va en el instituto muy bien, ahora entro a 8 am y salgo a las 2 pm». (VAIS109)	35,29 % «Me acuerdo que en sexto se me daban fatal las mates, pero ahora es mi asignatura favorita...». (LEIPI103)
2 contrastes	21,42 % «En el comedor nos lo pasabamos muy bien gracias a las pelotas que nos dejabais para jugar con..., sin embargo ahora no nos dejan pelotas de futbol para jugar». (VAIS108)	8,82 % De ellos, uno no tiene estructura de contraste. «Tú decías que el inglés nos iba a costar mucho, pues no, no me cuesta, es casi como 6.º, un poco más difícil». (LEIPI118)
3 contrastes	57,14 % «Por ejemplo, aquí no tenemos comedor, mientras que en el colegio si teníamos». (VAIS101)	2,94 % Solo es un caso, pero con el uso del pretérito perfecto compuesto: «El cambio más notorio ha sido el aumento de deberes y la dificultad de los controles». (LEIPI104)

También apreciamos una diferencia muy marcada en la identificación y uso de los elementos gramaticales estudiados, con buenos resultados en el grupo de Valencia y resultados medios y, en algún caso, bajos en el de León. Así, respecto al infinitivo de los verbos, el 75 % del grupo valenciano lo identifica correctamente, mientras que el grupo leonés se acerca al 62 %. La diferenciación entre lexema/morfema (con sus variantes raíz y desinencia) lo consigue casi el 92 % del grupo de Valencia, frente al 68 % del grupo de León. La diferencia se agranda, en cambio, cuando se trata de conjugar, puesto que en Valencia encontramos que casi el 92 % sabe hacerlo frente al 35,3 % de León.

En cuanto a la reflexión gramatical, señalamos que volver sobre las actividades realizadas para reflexionar sobre los conceptos trabajados, sobre cómo han mejorado en el uso de la gramática, es una estrategia inusual. No están acostumbrados a reflexionar sobre su trabajo, como se demuestra en comentarios del tipo:

No he aprendido nada. (Inf-LEIPI135).

He aprendido que los verbos están en todos los sitios pero no he aprendido los tiempos ni nada sobre lo que no examinamos pero desde mi punto de vista es innecesario para la vida cotidiana (Inf-LEIPI1017).

En este sentido, en la revisión, aunque se incorpora el metalenguaje para referirse a los conceptos gramaticales estudiados (conectores, expresiones de tiempo), no se ofrecen propuestas de solución o se limitan a destacar lo que se considera que está bien.

Sin embargo, una mayoría del alumnado evidencia la importancia del tipo de actividades que les ayudan a aprender y las que no; destacan la utilidad de la tarea propuesta, la originalidad y el haber utilizado otra manera de comunicarse.

Algunas (actividades) me han parecido divertidas, pero lengua no tendría que basarse en juegos. (Inf-LEIPI131).

Me ha parecido muy útil para aprender a escribir una carta. (Inf-LEIPI104).

Y así aprenderíamos a escribir una carta y a usar menos los mensajes del móvil. (Inf-LEIPI103).

Una parte importante de las reflexiones gramaticales que aparecen en los documentos de síntesis de ambos grupos tienen que ver con la forma de las palabras: así, la identificación del verbo como palabra variable en tiempo, persona y número y su asociación con la conjugación, es decir, la variedad de formas con las que puede aparecer un verbo; o la indicación de los verbos reflexivos como aquellos que llevan un pronombre.

Otro aspecto sobre el que reflexionan tanto en el grupo de León como en el de Valencia son los contrastes interlingüísticos. Les cuesta explicarlos y suelen resaltar las diferencias más evidentes, las ortográficas:

He aprendido a usar el pretérito imperfecto y el presente en los verbos, conectores y en cómo se escriben en diferentes lenguas. (Inf-VAIS103).

Que en catalán hay diferencias como de -b a -v. (Sin-LEIPI112).

En los informes del grupo de León, casi el 56% del alumnado destaca fundamentalmente el contraste entre catalán y castellano, la mayoría en positivo, y cerca de un 12% en negativo. Creen que han aprendido a partir del contraste entre las lenguas porque al comparar con otros idiomas y ver las diferencias, apren-

den más sobre la suya. El uso de vídeos y tablas en las que plasmar las diferencias entre lenguas les ayuda a entender el contraste interlingüístico:

El contraste de lenguas me ha parecido algo interesante ya que en vez de aprender los verbos en un idioma los aprendes en varios idiomas a la vez. (Inf-LEIPI1016).

En relación con la reflexión sobre la carta que se les pide escribir, los dos grupos mejoran el texto final siguiendo las indicaciones de los criterios de revisión establecidos entre todos los alumnos previamente a la escritura de la carta. Ahora bien, en el grupo de León se refieren mayoritariamente a la estructura de la carta (fecha, saludo, despedida...) y la ortografía con indicaciones poco precisas (*está bien, pero arregla alguna cosa*), mientras que en el grupo de Valencia se atiende a los aspectos estudiados (estructura de la oración, conectores de contraste, verbos en pasado y presente, adverbios de tiempo y de frecuencia). Encontramos que el 50% de los revisores valencianos sugieren cambios relacionados con los conectores, los verbos y las expresiones de tiempo:

Se repite varias veces el mismo conector. (Rev-VAIS104).

Tiene que mejorar la letra, la ortografía, faltan verbos en imperfecto, no hay contrastes diferentes, no hay expresiones de tiempo. (Rev-VAIS113).

6. Discusión

La organización de la SDGE en fases supone un planteamiento del trabajo como un proceso que incide en el aprendizaje del alumnado. Así comprobamos que tiene un efecto positivo en el uso del metalenguaje. Hemos constatado que hay algunos casos en que el alumnado tiene dificultades para denominar el lexema y el morfema en la primera sesión, pero en la segunda ya no lo tienen. Este efecto se percibe sobre todo en los documentos de síntesis y en el informe final, cuando ya se ha completado la SDG, como vemos en los siguientes ejemplos:

Los morfemas informan de la persona, singular y plural. Por ej: entren-o (Sin-VAIS102)

Los conectores los he usado para hablar de los cambios en las frases. El pretérito imperfecto y presente los he usado para los verbos de las frases. (Inf-VAIS103)

Es posible que algunos errores poco comprensibles en el uso del metalenguaje radiquen en que el castellano no es su primera lengua o en un absentismo reiterado del alumnado. Otro tipo de errores como las confusiones terminológicas

entre conjugaciones/conjunciones, imperativo/indicativo, infinitivo/imperativo se podrían explicar por la semejanza fonética de unos significantes lingüísticos a los que, todavía, no se asocia un significado consolidado. En todo caso, los datos de otras investigaciones sobre el saber gramatical del alumnado confirman que el paso del uso espontáneo de la lengua al uso elaborado no puede hacerse sin control metalingüístico (Rodríguez- Gonzalo, 2009).

Son frecuentes los casos en los que la comprensión del funcionamiento de la lengua no va unida necesariamente a un uso preciso del metalenguaje, es decir, existen diferencias entre el saber declarativo y el saber procedimental, lo que afecta a dos de las categorías que hemos establecido: el uso del metalenguaje y los conceptos gramaticales. Por ejemplo, no se sabe explicar qué son los verbos reflexivos, pero se ponen ejemplos adecuados; o no se sabe explicar qué es conjugar, pero sí que se sabe hacerlo. En alguna ocasión no se utilizan términos como «infinitivo» y «conjugaciones», pero sí que se saben identificar y poner ejemplos. Para paliar estas diferencias entre el saber declarativo y el saber procedimental, la SDG cuenta con una herramienta, el informe final, cuyo objetivo es precisamente recoger el metalenguaje y fijar los conceptos gramaticales que se han estado utilizando en la segunda fase, provocando así situaciones de reflexión metalingüística.

La confusión en la identificación verbo-acción suele aparecer, seguramente por la manera en que se ha aprendido este concepto en Educación Primaria. En cualquier caso, la reflexión metalingüística, con manipulación de ejemplos y situaciones en las que el verbo no indica acción, debe colaborar a desterrar esta confusión. Lo que es evidente, es que el alumnado recurre a cuestiones formales (infinitivo, posibilidad de conjugar) más que a cuestiones de significado (verbo = acción) para identificar esta categoría gramatical. Tal como afirma Durán (2010b), la complejidad que supone definir algunos conceptos gramaticales como el adverbio o, en este caso, el verbo, provoca que los alumnos busquen estrategias para identificarlos. Suelen recurrir a saberes escolares automatizados o a saberes intuitivos que no han llegado a sistematizar.

En relación con el contraste pasado-presente, en general encontramos resultados más bajos de los esperados, ya que parece que no se han tenido en cuenta las actividades sobre gramática realizadas anteriormente en la SDG para mejorar la escritura de la carta. Un buen número de estudiantes no incorpora en sus cartas procedimientos que podrían utilizar si las hubieran tenido en cuenta, puesto que:

- no incluyen el contraste tal y como se había previsto (es decir, lo redactan en presente o utilizan otro pretérito, como el perfecto simple), por ejemplo:

Echo de menos las comidas tan ricas. (Car-VAIS108)

Se me da mucho mejor las matematicas y ingles y me comporito mucho mejor. (Car-VAIS107)

- inician el contraste, pero no lo terminan de indicar, por ejemplo:

Antes no tenía otras asignaturas en alemán, algunas cosas eran más fáciles...
(Car-LEIPI107)

Sigo tocando el violonchelo, pero he dejado otras cosas...(Car-LEIPI111)

Entendemos que la mayoría utiliza lo que ya sabe para escribir una carta, un tipo de texto con el que sí han tenido contacto, pero no incorpora la estructura oracional que se le ha propuesto, en que de manera explícita debería marcar el pasado y el presente (conectores, adverbios de tiempo y frecuencia y forma verbal) porque de forma natural tiende a la economía y la segunda parte del contraste es fácil que se sobreentienda. Por otra parte, las grandes diferencias que se detectan entre el grupo de León y el grupo de Valencia podrían explicarse porque la docente que implementó la SDGE en Valencia participó activamente en la elaboración de la misma, lo que explicaría la insistencia, probablemente, en puntos clave del desarrollo de la misma. A la vista de estos resultados, sería conveniente establecer una rúbrica para volver a la carta escrita y comprobar cuántos contrastes hay para introducirlos, en caso de que sean insuficientes, o mejorarlos en caso de que aparezcan. Lo que es evidente en los documentos de síntesis y en las cartas es que aquel alumnado que identifica perfectamente y señala a su par qué tiene que mejorar en su texto es el alumnado que mejor escribe y que domina tanto el metalenguaje como los conceptos gramaticales trabajados en la secuencia didáctica. Observamos, pues, que el uso del metalenguaje para denominar los elementos de la lengua implica convertirlo en un saber recuperable en diferentes situaciones y supone un uso elaborado de la lengua, tal como afirma Rodríguez-Gonzalo (2020), partiendo de investigaciones centradas en la actividad metalingüística de los estudiantes (Camps, 2000, 2017). Coincidimos además con los primeros resultados de implementación de las SDGE en aula, que confirman la importancia del diálogo en el aprendizaje y del discurso metalingüístico como fuente de saber gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

Las diferencias encontradas en la reflexión gramatical del grupo de Valencia, donde se destacan los elementos gramaticales aprendidos, y del grupo de León, donde se señala la poca utilidad de aprender gramática, pero se valora su repercusión en la comprensión, podrían explicarse por la metodología empleada habitualmente en las clases de Lengua Castellana y Literatura. No en todas las aulas la reflexión metalingüística se hace de manera sistemática, lo que redundaría en la necesidad de aplicar secuencias didácticas que incorporen este tipo de actividad. La enseñanza de la gramática se ha entendido durante largo tiempo solo como descripción del código. En la actualidad, hay cierto consenso en la necesidad de enseñar gramática de manera explícita, tanto en lenguas primeras como extran-

jetas, centrada en el desarrollo de la competencia metalingüística (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

En el caso del contraste interlingüístico, resulta llamativo comprobar que en el grupo de Valencia solo destacan las particularidades de aprender una nueva lengua (en este caso el valenciano) aquellos alumnos que la estudian por primera vez, ya que proceden de otros sistemas educativos. En el grupo de León el porcentaje es significativamente mucho más alto. En ambos casos se podría explicar por la misma circunstancia: la presencia de una sola lengua vehicular. La mayoría del alumnado valenciano convive habitualmente con dos o más lenguas y la reflexión sobre los contrastes interlingüísticos puede ser más habitual, mientras que en el alumnado leonés las lenguas que se estudian (castellano e inglés, principalmente) se abordan como asignaturas independientes, sin ningún tipo de coordinación entre los docentes que las imparten. Como han señalado Sánchez *et al.* (2022), en los currículos de territorios con más de una lengua propia, se aboga por el tratamiento interlingüístico, la coordinación y el contraste entre lenguas.

7. Conclusiones

Después de nuestro análisis de las categorías sobre el metalenguaje utilizado por el alumnado y su repercusión en el uso de la gramática, hemos comprobado hasta qué punto el alumnado de Secundaria que ha realizado la SDGE «Carta al maestro» domina las cuestiones gramaticales trabajadas y la reflexión gramatical que se promueve a través de los documentos de síntesis y los informes. De esta forma, hemos constatado cómo se ha producido la sistematización de los aprendizajes, la conciencia del propio proceso y la construcción de un discurso incipiente de los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua.

Por un lado, el documento de síntesis permite detectar huellas del proceso de construcción del conocimiento metalingüístico a partir de los conceptos trabajados, mientras que el informe final –en que se reflexiona sobre el trabajo realizado y sobre lo que el alumnado considera que ha aprendido durante toda la SDGE– demuestra si han sistematizado y cómo lo han hecho dichos conocimientos. Por otro lado, a partir del análisis de las revisiones, los borradores y las cartas, hemos observado cómo utilizan los elementos gramaticales estudiados, las dificultades que tienen y cómo las resuelven. El alumnado participante considera positiva la revisión entre iguales para mejorar sus cartas y aprender los conceptos gramaticales.

En la utilización del metalenguaje, apreciamos que el alumnado tiene un saber escolar que emerge e incorpora una nueva terminología para referirse a los

misimos conceptos que repercute en su comprensión. Además, se evidencia que, aunque no dominen el metalenguaje, saben explicar conceptos gramaticales aludiendo al uso. Hay también un progreso en el uso del metalenguaje a lo largo de la secuencia. Consideramos, por tanto, siguiendo a Rodríguez-Gonzalo (2012), que es necesaria una actividad metalingüística explícita (atención a la forma) en las aulas –en los distintos niveles educativos, tanto en lenguas primeras como extranjeras– para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad actual demanda. Hay que tener en cuenta, además, que la actividad metalingüística es el motor en la evolución de los conocimientos lingüísticos del estudiante, dado que se activa solo cuando el comportamiento lingüístico en curso encuentra un obstáculo (de comprensión o de expresión) y el sujeto decide prestar atención especial a la tarea que realiza (Rodríguez Gonzalo, 2012).

En la reflexión gramatical, el alumnado destaca haber aprendido la diferencia entre adverbios de tiempo y frecuencia, entre el lexema y el morfema, y la conjugación verbal. Ahora bien, tiene dificultades para incorporarlos en sus textos. Muchas de ellas provienen de la diversidad de denominaciones que han aprendido. Por lo tanto, se podría favorecer el aprendizaje de la gramática si se unificaran las denominaciones terminológicas y se propiciara la reflexión metalingüística sobre lo aprendido.

Así mismo, deducimos que hay diferentes modos de actuar de los docentes, que implican que se haga mayor o menor énfasis en la reflexión sobre lo aprendido. Además, es evidente que el alumnado no está acostumbrado a hacer revisiones, reflexionar ni a elaborar un texto final de corte metalingüístico, como la síntesis de las cuestiones gramaticales trabajadas que se propone en la SDGE. Muchas veces no revisan las actividades para completar los documentos de síntesis, ni los consultan para avanzar en las actividades. No obstante, se aprecia una sensibilización con la precisión y la variedad en la expresión, y una progresión en el aprendizaje a lo largo de la secuencia.

Respecto al funcionamiento de la SDGE con alumnos de contextos diferentes, se aprecia una dirección distinta del trabajo por parte del profesorado. Como consecuencia, en el grupo de Valencia, se revisan las actividades realizadas en la SDGE para incorporar los conceptos gramaticales aprendidos, lo que produce una mayor reflexión gramatical y mejores resultados en la revisión de la carta. En el grupo de León, en cambio, se atiende sobre todo a cuestiones formales, centrándose en la estructura externa de la carta y en la ortografía.

Sobre la comparación entre lenguas, la mayoría del alumnado destaca positivamente el contraste entre las lenguas para aprenderlas más fácilmente, aunque sea poco habitual en los territorios donde solo hay una lengua oficial. Ahora bien, el alumnado suele estar en contacto con más de una lengua, ya que se estudian otras lenguas curriculares (inglés, francés...). Por ello, es importan-

te considerar las ventajas de la integración de lenguas y el desarrollo de una competencia interlingüística que permita transferir contenidos comunes, sobre todo de carácter discursivo, y que facilite contrastar las particularidades de las lenguas que se aprenden, tal como ya indicaron Ruíz-Bikandi (2008) y Guasch (2011).

Identificamos también en las producciones analizadas las dificultades y las estrategias que utilizan los alumnos de cada grupo para completar la tarea. A pesar de diferencias significativas, en ambos grupos sí que se promueve en la SDGE la enseñanza de la gramática basada en la reflexión metalingüística en mayor o menor grado mediante los documentos de síntesis y los informes, que permiten indagar en lo que saben, lo que han aprendido y las dificultades con que se encuentran a lo largo de la secuencia. No obstante, para poder desarrollar la reflexión metalingüística que se propone, consideramos que la formación del profesorado que la implementa es fundamental, así como el interés demostrado por el alumnado. Cabe destacar además que, si la propuesta de escritura se refiere al contexto real del estudiante y tiene en cuenta su experiencia personal, hay una mayor implicación en la tarea, lo cual favorece la reflexión y el aprendizaje gramatical. En esta línea, el nuevo currículo propone planificar la intervención docente a partir de situaciones de aprendizaje centradas en un contenido gramatical presentado en su contexto de uso y orientado a la elaboración de una tarea. Coincidiendo con estas mismas pautas, se han diseñado las SDGE con el principal objetivo de favorecer la reflexión lingüística (Abad, Rodríguez-Gonzalo, 2023).

Finalmente, incorporamos algunas sugerencias que consideramos fundamentales para conseguir un mejor resultado en la implementación de la SDGE:

- Entender la SDG como un proceso planificado hacia un resultado final, que es la reflexión sobre cuestiones gramaticales que permitan avanzar en el aprendizaje de la gramática.
- Insistir en la estrategia de acudir a las conclusiones parciales obtenidas en las sucesivas sesiones para conseguir una correcta sistematización de lo aprendido.
- Acompañar en la comprensión lectora del documento de síntesis final, que conduce al uso del metalenguaje utilizado en el saber procedimental.
- Elaborar una rúbrica para la revisión de la carta, en relación con los elementos gramaticales que marcan el contraste pasado-presente.
- Incorporar el contraste interlingüístico en el producto final para destacar las particularidades y las coincidencias entre las lenguas estudiadas, de manera que se pueden aprovechar los conocimientos lingüísticos aprendidos en todas ellas.

8. Referencias bibliográficas

- Abad, V., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Cómo abordar la reflexión gramatical en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 100, 33-38.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En Camps, A., Zayas, F. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (31-48). Graó.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O., Milián, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica. Biblioteca d'Articles*, 146. Graó.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Durán, C. (2010a). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Durán, C. (2010b). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-109.
- Fontich, X. (2011). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 112-122.
- Fontich, X., García Folgado, M. J., y Rodríguez-Gonzalo, C. (Coords.). (2022). El rol de l'ensenyament gramatical en l'aprenentatge de llengües: pràctiques reflexives, tasques comunicatives i material d'intervenció. *Caplletra* 73, 149-158. <https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24636>
- García Vidal, P. (2018). *Com s'aprenen les llengües en Secundària*. Perifèric.
- Guasch, O. (2011). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O. Guasch (Coord.), *El tractament integrat de les llengües* (13-28). Graó.
- Milián, M. (2023). Leer y escribir. Algunas consideraciones sobre el discurso y el conocimiento lingüístico. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 99, 22-30.
- Milián, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.
- Ribas, T., Rodríguez-Gonzalo, C., y Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*, 12(2), 33-54. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17436>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). Evidències per millorar la competència en comunicació lingüística. *Evidències científiques per millorar la pràctica docent. Dossier 5*. Graó.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramàtica escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan*.

- Filología y didáctica de la lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Sánchez, S., Santolària, A., y Casas, M. (2022). Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües. En J. M. Rodríguez (Coord.), *Lengua y literatura: didáctica y nuevas tecnologías* (13-24). Dykinson.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

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 diseinatzeko 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

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

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València, GIEL

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. Emaitez erakutsi zuten modalizazioa, perpaus konposatua eta deixia ezagutza gramatikal garrantzitsuak direla etapa honetan, baita eragiketa diskurtsibo-kognitiboak ere, hala nola «gogoratu», «aplikatu», «ebaluatu» eta «sortu» motakoak. Aldez aurreko emaitza eta azterketa horiek oinarri hartu ziren ingeles eta frantses irakasgaietan Egramint gramatikako bi sekuentzia didaktiko diseinatze-ko (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).

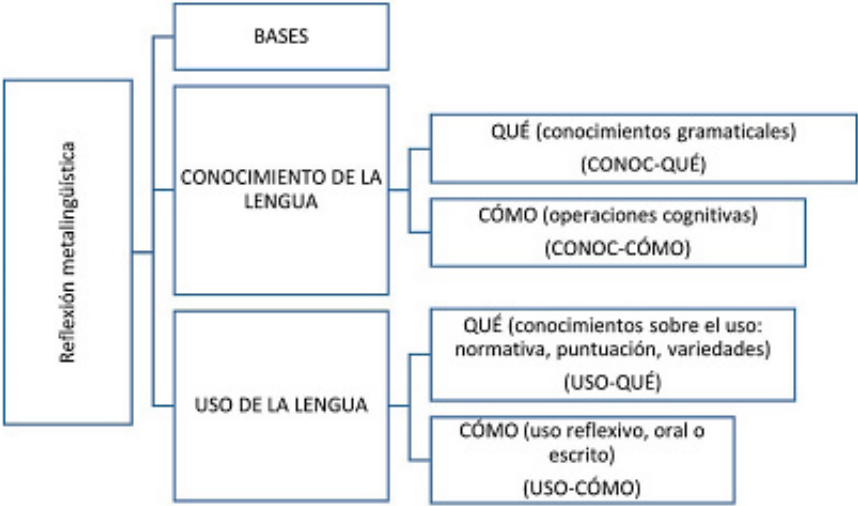


Figura 1. Categorización sobre reflexión metalingüística (Rodríguez Gonzalo, 2021).

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.

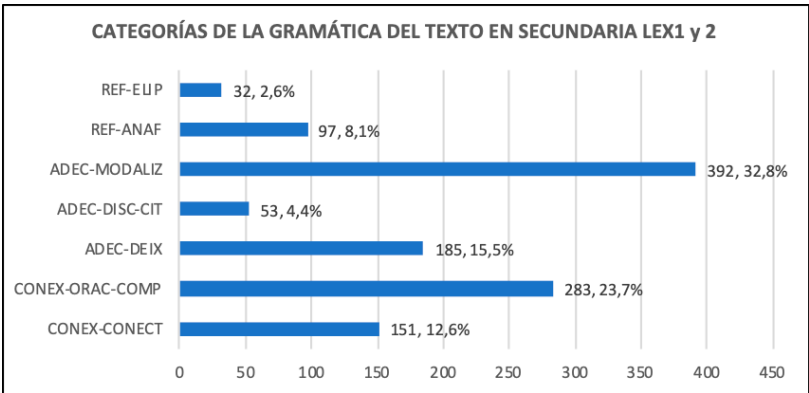


Gráfico 1. Categorías gramaticales en los currículos de LEX de secundaria.

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.

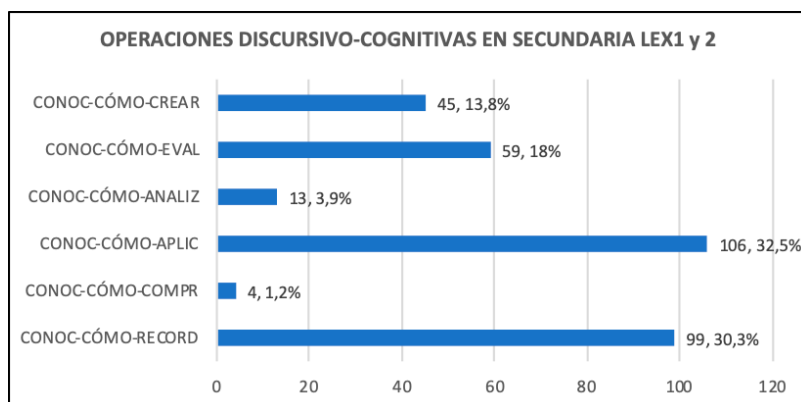


Gráfico 2. Operaciones discursivo-cognitivas en los currículos de LEX de Secundaria.

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/lorenzoantonucci) 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 ?

	Dialogue 1 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>Où 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 obligation 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.

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

Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria

Nom edo verb? Izenari eta aditzari buruzko hausnarketa gramatikala ikuspegi interlinguistikoko batetik Lehen Hezkuntzan

Nom o verb? Grammatical reflection on the noun and the verb from an interlinguistic perspective in Primary Education

Joan V. Sempere

Universitat de València, GIEL
joanvicent.sempere@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2515-3911>

Aina Reig

Universitat de València, GIEL
aina.reig@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-5202-6876>

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Universitat de València, GIEL
<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>
crodrig@uv.es

Recibido / Noiz jaso den: 15/09/2023

Aceptado / Noiz onartu den: 26/10/2023

Resumen

En este artículo se presenta una investigación llevada a cabo, como un estudio de caso, con una secuencia didáctica de gramática titulada *Nom o verb?* (¿Nombre o verbo?), basada en el modelo Egramint. La secuencia pretende iniciar en la noción de verbo a un grupo de alumnos de 3.º de Educación Primaria y se articula mediante el contraste de los sintagmas nominales y las oraciones, con el fin de promover la reflexión metalingüística. Se presenta la secuencia didáctica y se ofrece una exploración preliminar de los resultados tras la implementación en el aula, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del verbo. Estos permiten realizar algunas consideraciones: atender a las formas lingüísticas desde la complejidad del uso contribuye a la mejora del uso lingüístico; el contraste interlingüístico incide en la conceptualización gramatical, y los alumnos recurren a la situación discursiva para fundamentar sus afirmaciones sobre nociones gramaticales y requieren metalenguaje para compartir sus reflexiones.

Palabras clave: secuencias didácticas de gramática; gramática escolar interlingüística; reflexión metalingüística; enseñanza del verbo; Educación Primaria.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 2.1. Perspectiva sociocultural. Interacción y conceptualización. Reflexión metalingüística. 2.2. Los títulos de las obras literarias desde la perspectiva de los géneros discursivos. 2.3. Sobre el verbo y la conceptualización de la categoría. 3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Instrumentos y datos. 3.3. *Nom o verb?* Una SDGE para reflexionar sobre el verbo. 4. EXPLORACIÓN PRELIMINAR DE RESULTADOS. 4.1. Perspectiva plurilingüe. 4.2. Sobre el título. 4.3. Sobre el verbo. 4.4. La necesidad del metalenguaje. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honetan, *Nom edo verb?* (Izena ala aditza?) izeneko gramatikako sekuentzia didaktiko bati buruz egindako ikerketa aurkeztzen da, kasu-azterketa moduan. Sekuentzia didaktiko hori Egramint ereduaren oinarritua dago, eta Lehen Hezkuntzako 3. mailako ikasle talde bati aditzaren nozioaren hastapenak ematea du helburu. Izen sintagmen eta perpausen alderaketaren bidez artikulatzen da, hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko. Artikuluan, sekuentzia didaktikoa aurkeztzen da, eta ikasgelean inplementatu ondoren lortutako emaitzen atariko analisi bat egiten da, aditzaren irakaskuntzarekin eta ikaskuntzarekin loturik. Horrek zenbait gogoeta egiteko aukera ematen du: hizkuntzaren formei erabileraren konplexutasunetik begiratzeak hizkuntzaren erabilera hobetzen laguntzen du; alderaketa interlinguistikoak gramatikaren konzeptualizazioan eragiten du; eta ikasleek egoera diskurtsibora jotzen dute nozio gramatikalei buruzko beren baieztapenak oinarritzeko, eta metahizkuntza behar dute beren hausnarketak partekatzeko.

Gako-hitzak: gramatikako sekuentzia didaktikoak; eskola-gramatika interlinguistikoa; gogoeta metalinguistikoa; aditzaren irakaskuntza; Lehen Hezkuntza.

Abstract. This article presents a case study in which a didactic grammar sequence entitled *Nom o verb?* (Noun or verb?) was used. The sequence is based on the Egramint model and aims to introduce the notion of verb to a group of 3rd grade of Primary Education students by means of the contrast of noun phrases and sentences in order to promote metalinguistic reflection. In this paper, we present the didactic sequence and we offer preliminary results related to the teaching and learning of the notion of verb after implementing the didactic sequence in the classroom. These findings allow for some remarks to be made: attending to linguistic forms based on the complexity of their usage contributes to the improvement of language use; interlinguistic contrast affects grammatical conceptualization; students resort to the discursive situation to support their statements about grammatical notions and demand metalanguage to share their reflections.

Keywords: didactic grammar sequences; interlinguistic school grammar; metalinguistic reflection; instruction of the verb; Primary Education.

1. Introducción

Entre las competencias clave definidas en el nuevo currículo, la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar central (RD157/2022 y autonómicos). Dicha competencia atañe tanto al dominio de la diversidad del uso lingüístico –oral, escrito y multimodal– como a la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, capacidad que requiere conocimientos gramaticales explícitos (Rodríguez-Gonzalo, 2021). En relación con esta competencia y atendiendo a la diversidad pluricultural del Estado español y a las exigencias de la actual internacionalización de las relaciones, tanto profesionales como personales, se introduce la competencia plurilingüe, que se manifiesta en el conocimiento y utilización de diferentes lenguas que no pueden ser atendidas solo en asignaturas aisladas en la enseñanza sin contacto entre sí (Ruiz-Bikandi, 2006). Se necesitan planteamientos contrastivos interlingüísticos que con-

duzcan a una mayor profundidad y abstracción en el desarrollo de conceptos gramaticales, como vía para facilitar una actitud reflexiva en el uso de dichas lenguas.

Esta necesidad de conocimiento gramatical explícito para la reflexión metalingüística requiere instrumentos didácticos que apoyen, tanto a los alumnos como al profesorado, en un proceso de enseñanza sistemático. Así, Rodríguez-Gonzalo (2021 y 2022) propone la creación de una gramática escolar interlingüística y con este objetivo se desarrolla el proyecto Egramint¹. En este marco, se ha diseñado un conjunto de dispositivos de intervención en aula en forma de secuencias didácticas de gramática. En ellas, se definen situaciones de aprendizaje con la finalidad de promover la actividad metalingüística mediante la observación y la producción de determinados géneros discursivos, y se intenta dar respuesta a interrogantes sobre el uso lingüístico (Abad Beltrán, 2023; Reig *et al.*, 2023a; Rodríguez-Gonzalo, 2021 y 2022). En las secuencias didácticas, se propone el contraste entre las diferentes lenguas curriculares para permitir la transferencia del conocimiento entre ellas en los planos pragmático, textual y sintáctico e incluso morfológico. Una de estas secuencias didácticas de gramática del modelo Egramint (SDGE) es el objeto del presente artículo. La hemos titulado *Nom o verb?* (¿Nombre o verbo?).

En el terreno de la investigación didáctica, *Nom o verb?* comparte con otras propuestas la exploración de la actividad metalingüística de los alumnos (Abad Beltrán, 2023; Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Fontich y Giralt, 2021; Reig *et al.*, 2023b; Reig *et al.*, 2023a), con el objetivo de obtener información relevante que oriente la enseñanza de la gramática (Rodríguez-Gonzalo, 2021 y 2022). Las SDGE son una herramienta de enseñanza gramatical al tiempo que instrumentos de investigación sobre el conocimiento de los alumnos y sobre cómo aprenden. En este caso, la SDGE *Nom o verb?* da lugar a la construcción de nociones básicas del sistema, del verbo fundamentalmente, pero también del nombre, el sintagma nominal, la oración o el sujeto, y las integra en sus posibilidades de uso. Al mismo tiempo, permite a los alumnos hacer explícitos sus conocimientos al respecto. Responde por tanto a la doble mirada de la gramática escolar que debe integrar los contenidos y las formas de trabajo en el aula (es decir, el qué y el cómo) (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

¹ La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint) (PID2019-105298RB-I00), proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), cuya IP es la doctora Rodríguez-Gonzalo.

2. Marco teórico

2.1. Perspectiva sociocultural. Interacción y conceptualización. Reflexión metalingüística

En el presente trabajo, se asumen los postulados del socioculturalismo, al considerar la interacción social como un instrumento fundamental en el aprendizaje y el desarrollo humano (Milian, 2021). Desde esta perspectiva, conocer una lengua significa saber usarla y poder convertirla en objeto de observación, análisis y reflexión explícita. Entre estos dos polos se sitúa la actividad metalingüística (Camps, 2000; Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Fontich, 2022; Zayas, 2012).

El término *actividad metalingüística* engloba la diversidad de acciones que realizan los hablantes cuando observan la lengua o la analizan con la finalidad de adaptar su discurso a las diferentes situaciones, y tiene lugar bien de manera espontánea, durante el uso, bien de manera voluntaria y consciente, especialmente durante el proceso de escritura. En dicha actividad, los hablantes utilizan sus conocimientos sintácticos, textuales y discursivos. Estos conocimientos pueden ser conceptos espontáneos elaborados intuitivamente mediante el uso lingüístico o conceptos fruto de una acción reflexiva consciente, que se construyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y son cercanos a los conocimientos científicos (Camps, 2000). Los conocimientos científicos, por su parte, pueden ser verbalizados, ya sea en lenguaje común o mediante una formulación científica, y su construcción tiene lugar, habitualmente, en el ámbito escolar (Camps, 2021; Fontich y Camps, 2014).

La actividad metalingüística en el aula se puede promover mediante la interacción entre los alumnos y de estos con el docente. El intercambio verbal, mientras se realizan actividades de observación y manipulación del uso de la lengua, conduce a una reflexión metalingüística explícita (Fontich *et al.*, 2022). Este enfoque: (i) permite al alumnado el uso de los conceptos que ya posee, sean espontáneos o desarrollados en contexto escolar, es decir, partimos de su conocimiento previo; (ii) proporciona el ámbito para la interacción, entre iguales y con los adultos, en la zona de desarrollo próximo (ZDP) y, por ello; (iii) da ocasión a la profundización en los conceptos, de modo que estos sean más generales y abstractos, vía de construcción de los conceptos científicos (Fontich *et al.*, 2022; Milian, 2021). Estos conceptos científicos son accesibles a la consciencia y por ello permiten un control voluntario del aprendiz sobre ellos y su utilización en la reflexión metalingüística (Camps, 2010).

Por otra parte, la observación de los conocimientos de las personas plurilingües permite afirmar que estos son comunes en muchos aspectos a las diferentes lenguas que utilizan como a conocimientos que los hablantes aplican a

cada una de ellas para comunicarse (Cummins, 2005; Guasch, 2008). Por ello, el tratamiento interlingüístico puede beneficiar el desarrollo de la competencia metalingüística, ya que los factores que se ven favorecidos con el plurilingüismo son: (i) la amplitud de los conocimientos lingüísticos; (ii) la utilización, en el uso de nuevas lenguas, de conocimientos desarrollados con lenguas aprendidas con anterioridad; (iii) la conexión entre los conocimientos lingüísticos específicos y particulares de cada una de las lenguas que conocen los plurilingües, y (iv) la modificación de los conocimientos lingüísticos propios de los monolingües (Guasch, 2008). Así, atendiendo además las exigencias curriculares, en la enseñanza se hace necesaria una mirada contrastiva entre las lenguas para favorecer la transferencia de conocimientos entre ellas (Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022).

2.2. Los títulos de las obras literarias desde la perspectiva de los géneros discursivos

En coherencia con lo anteriormente expuesto, desde la perspectiva sociocultural, cuando hablamos del uso de la lengua lo hacemos con un planteamiento discursivo, en el cual resulta fundamental el concepto de género discursivo (Camps y Milian, 2017; Dolz y Gagnon, 2008; Dolz, Moro y Pollo, 2000; Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Zayas, 2012). Observar el uso se traduce en centrar la atención en un determinado género discursivo y en los elementos que hacen posible su anclaje en el contexto, su estructuración en el plano del texto y las relaciones sintacticosemánticas en el nivel oracional. Zayas (2012) subraya la idoneidad de trabajar a partir de los géneros en la clase de lengua, ya que estos presentan determinadas estructuras fijas de composición, incluso de estilo verbal, que propician un tratamiento integrado de los contenidos gramaticales y de los discursivos. En otras palabras, permiten relacionar el uso con la reflexión metalingüística.

Los títulos de obras de literatura infantil son uno de los numerosos géneros discursivos presentes en el día a día del aula de Primaria. Se trata de un elemento paratextual en forma de enunciado que goza de una cierta autonomía y que, a la vez, depende del texto que introduce (Lluch, 1996; Lluch y Sanz-Tejeda, 2021; Muradova, 2018). Lluch (1996) establece una tipología de títulos de obras de literatura infantil y juvenil, en la que relaciona la construcción sintáctica con la elección temática del contenido del título. Así, los títulos que privilegian el tema de la narración suelen estar formados por un sintagma nominal o una oración vinculada al protagonista de la historia. Por ejemplo, *El viaje de Arlo* o *Yo juego, papá trabaja*². Otros títulos, en cambio, se refieren al nombre del protagonista

² Los ejemplos aportados son de la SDGE *Nom o verb?*.

de la historia y se limitan a enunciarlo (*Matilda*), o bien adoptan la forma de un sintagma nominal con estructuras diversas (*Perro apestoso*; *Los gatos que observan a los niños dormidos*). Otra categoría engloba los títulos formados por un sintagma nominal, en los que se indica el papel que adquiere el protagonista por designación (*El entrenador de serpientes*). Por último, como añade la autora, hay títulos relacionados con la práctica comunicativa de los niños o de sus padres y que están formados por enunciados que se dirigen a un *tú*, que puede ser el protagonista de la historia o pueden ser enunciados por el mismo protagonista (*La tele no funciona*; *No leeré este libro*).

Por otro lado, resulta de interés la visión diacrónica aportada por Muradova (2018). Esta autora señala que en la actualidad se privilegia una función publicitaria en los títulos de obras literarias, lo que ha provocado cambios en el plano enunciativo que afectan al plano sintáctico. En épocas anteriores, los títulos realizaban una función descriptiva y estaban formados por oraciones largas o por varias oraciones (*Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos; ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños*). En los últimos tiempos, se recurre a estructuras sintácticas más llamativas en su redacción. Muradova habla de títulos pronominales (*Yo y tú, tú y yo; Nosaltres cinc*), de títulos adverbiales (*Ahora o nunca; Ahir; Acá todavía*), de títulos verbales (*Cantar i fer paper; Àvia, recordes...*) y de títulos con estructura comunicativa. Entre estos últimos, distingue entre los que tienen estructura de oración declarativa (*Te regalo a mi hermano; El cargol es queixa; Quiero ser bruja*), exhortativa o imperativa (*¡Sé tortuga!; No ho expliquis a ningú!*), interrogativa (*Creus en els fantasmes?; ¿Puedo borrarme de vampiro?*) o los que son una oración subordinada o la respuesta a una pregunta tácita (*Cuando Hitler robó el conejo rosa; Cazar un bosque, pescar un mar; Al final, muere el primero*).

2.3. Sobre el verbo y la conceptualización de la categoría

Centrándonos en los aspectos estrictamente lingüísticos, el aprendizaje de la gramática requiere la elaboración de conceptos sobre la lengua y su funcionamiento (Camps, 2017). El proceso de conceptualización es un camino complejo en el que se deben considerar los contenidos gramaticales, la capacidad de reflexión y conceptualización del alumnado y la metodología. Respecto de los contenidos, Camps propone que estos deben integrar aspectos formales, semánticos y pragmáticos. Esta consideración remite directamente a plantear los contenidos gramaticales en relación con la lengua en uso. De este modo, se proporciona una diversidad de modelos que incide en que la conceptualización se desarrolle de manera adecuada. La autora advierte que la sobreabundancia de ejemplos proto-

típicos de las categorías gramaticales, desvinculados del uso, especialmente en el inicio de la enseñanza de la gramática, puede fosilizar determinadas concepciones infantiles sin permitir avances en la construcción de las nociones.

En relación con lo expuesto, las gramáticas de tipo descriptivo sirven de fundamento a los planteamientos de enseñanza basados en la diversidad del uso, puesto que trascienden la mirada normativa. Describen tanto los valores prototípicos de las categorías como los usos periféricos (Casas-Deseures, 2014). Ejemplos de estas gramáticas en el contexto del presente artículo son la *Gramàtica normativa valenciana* (AVL), la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (en adelante, GELC) (IEC) y la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (RAE-ASALE).

La GELC define el concepto de verbo desde un punto de vista formal, como una «clase de palabras que puede manifestar variaciones morfológicas relacionadas con el tiempo, el aspecto y el modo verbal, de una parte, y la persona y el número de otra, lo que permite concordar con el sujeto oracional» (*La flexió verbal*. IEC, 2019)³. La flexión de persona y de número permite observar la concordancia y contrastarla con la que se establece en el sintagma nominal con el número y el género. Además, el verbo «expresa la acción, el proceso o el estado que se predica del sujeto», aunque se advierte que los verbos copulativos no tienen esa función predicativa (*La predicació verbal*. IEC, 2019).

Desde el punto de vista metodológico, Durán y Rodríguez-Gonzalo (2020) consideran que el verbo es clave en el aprendizaje gramatical y que se debe atender a su enseñanza desde su identificación y su caracterización, pero también desde su relación con otras categorías, criterio que comparten con otros autores (Casas-Deseures *et al.*, 2017). Durán y Rodríguez-Gonzalo advierten sobre la dificultad de la construcción de las categorías gramaticales y apuntan que no es posible la construcción de este concepto sin la mediación del docente. La dificultad que señalamos reside en la necesidad de un alto grado de abstracción que no se alcanza de manera espontánea. La conceptualización del verbo requiere un tratamiento progresivo para el que se necesita investigación didáctica (Camps y Milian, 2017). Las autoras indican que existen algunas propuestas que pueden orientar el proceso de aprendizaje del verbo y señalan un posible camino en su enseñanza. Para ello, ofrecen la siguiente esquematización de dicho proceso: «uso – designación – observación – identificación de la primera definición – problematización – nueva definición – integración en un sistema» (Camps y Milian, 2017, p. 235).

³ La traducción es nuestra.

3. Método de la investigación

Esta investigación es un estudio de caso de una intervención realizada en una clase de 3.º de Primaria. La intervención consistió en la implementación, en un contexto natural de aula, de una secuencia didáctica de enseñanza de la gramática (*Nom o verb?*) diseñada de acuerdo con las líneas del proyecto Egramint.

En las SDGE, se selecciona un concepto gramatical como objeto de enseñanza y se define un proceso esquematizado en tres fases: (i) presentación del contenido gramatical observando su uso en determinados géneros discursivos; (ii) indagación sobre la problemática gramatical objeto de la secuencia, activando la reflexión mediante la manipulación, análisis, etc., y contrastando las diferentes lenguas curriculares y otras presentes en el medio del alumnado, y (iii) sistematización del conocimiento desarrollado mediante su verbalización (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

La SDGE *Nom o verb?* responde a este modelo y se orienta al contraste de los conceptos de nombre y verbo utilizando para ello la lengua en uso (los títulos de libros, de series de televisión, de películas, pero también el eslogan, el cartel anunciador o el cómic, todos ellos escritos en diversas lenguas). La finalidad de este contraste conceptual es avanzar en la construcción de la noción de verbo desde la observación de los niveles discursivo, sintacticosemántico y morfológico (Ribas, 2010; Zayas, 2017), es decir, se aborda desde la complejidad, desde la globalidad (Gourdet, 2010).

Esta SDGE forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el proyecto Egramint, y con ella se pretende observar el proceso de conceptualización del verbo en escolares de 3.º de E. Primaria y el mapa de variables que utilizan los alumnos en su mirada a esta categoría: selección argumental, flexión morfológica, relación entre el uso verbal y el contexto de uso. Por lo que respecta a este artículo, los objetivos son presentar la SDGE y ofrecer una exploración preliminar de los datos de las interacciones de aula.

3.1. Contexto y participantes

La SDGE se implementó en el tercer trimestre del curso escolar 2022-2023 en un centro público de Educación Infantil y Primaria de una ciudad mediana de la provincia de Castellón. Se trabajó en una única aula con un grupo de 3.º de E. Primaria (8-9 años) y con su maestra tutora, encargada principal del desarrollo de la secuencia. La acompañó en todas las sesiones el investigador de Egramint autor de la tesis en la que se encuadra el estudio de este artículo, por lo que se puede hablar de observación participante.

El grupo, formado por 23 alumnos, tenía una composición claramente plurilingüe. Todos hablaban las dos lenguas oficiales del territorio: el castellano y el catalán en su variante valenciana. A estas lenguas se une, en la escuela, el inglés, tercera lengua curricular del sistema educativo valenciano, impartida desde la Educación Infantil (3-6 años). Al paisaje lingüístico de la clase se han de añadir el rumano, el árabe y el tamazight, hablados por algunos niños del grupo.

3.2. Instrumentos y datos

Para la investigación se han recogido datos del proceso y del producto de distinta naturaleza a lo largo del desarrollo de la SDGE (grabaciones sonoras del trabajo en gran grupo y de los pequeños grupos de todas las sesiones, dosieres de trabajo, borradores y textos finales, etc.), además de cuestionarios y entrevistas a la maestra y al alumnado. No obstante, en este artículo se presentarán únicamente datos de las grabaciones, puesto que se va a referir a un primer análisis de las interacciones de aula.

3.3. *Nom o verb?* Una SDGE para reflexionar sobre el verbo

Esta secuencia didáctica de gramática interlingüística está diseñada para implementarse en el área de Valenciano: Lengua y Literatura⁴ durante siete sesiones de trabajo. La SDGE se concreta en una situación de aprendizaje contextualizada en la temática de las actividades de tiempo libre. Como contenido gramatical aborda una primera aproximación consciente al concepto de verbo y la tarea final consiste en la redacción de los títulos de dos textos dados de acuerdo con unas características lingüísticas concretas.

Los objetivos de enseñanza tienen en cuenta tanto el plano comunicativo como el gramatical (Abad, 2022; Fontich y Giralt, 2021), y son:

- Reflexionar sobre el verbo en el contexto de enunciados breves de géneros diversos.
- Avanzar en el uso consciente de la lengua. Utilizar el sintagma nominal y la oración en la redacción de dos títulos.

⁴ La SDGE está diseñada para implementarse en centros de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana. Valenciano es la denominación del catalán en nuestro ordenamiento jurídico.

Para ello será necesario actualizar y desplegar un conocimiento gramatical explícito que se concreta en:

- Identificación del nombre como palabra que designa las entidades y puede admitir modificadores.
- Concordancia del nombre con el artículo y el adjetivo (catalán y castellano, en contraste con el inglés).
- Identificación del verbo.
- Flexión morfológica del verbo: número y persona.
- Concordancia del verbo con el sujeto oracional en persona y número (catalán, castellano e inglés).
- Reconocimiento del verbo como organizador de la oración.
- Identificación del sujeto como parte de la oración que concuerda con el verbo.
- Variedad de lenguas y variedad dialectal.
- Escritura de títulos.

El eje de reflexión sintáctico-semántica de la secuencia lo constituye el contraste entre unos títulos formados por un sintagma nominal y otros que están redactados mediante una oración. De acuerdo con las consideraciones anteriores, para observar y manipular la lengua desde una perspectiva interlingüística, en *Nom o verb?* se proponen títulos de libros (*Cuando brillan las estrellas*), de series de TV (*Arthur*) y de películas (*The Grinch*), además de eslóganes publicitarios («Jo viatge en bus!»), frases en carteles anunciadores («Festival Sopes del mon mundial») y enunciados extraídos de cómics («El vent crida!»)⁵. En ellos aparecen cuestiones relacionadas con el tiempo libre, la sostenibilidad, la convivencia intercultural, la protección animal, etc. En todo momento, en la SDGE se persigue el contraste entre las categorías gramaticales de nombre y verbo. Para facilitarlos, se recurre a parejas de enunciados que contienen una palabra homófona que según el uso pertenece a una categoría distinta, nombre o verbo (*La crida salvatge*⁶ y «El vent crida!»; «El juego como derecho» y «Yo a eso no juego»).

Son textos cortos que se limitan a una frase que puede ser un sintagma nominal o una oración. La brevedad y la diversidad formal de los títulos permite sortear el abuso de ejemplos paradigmáticos de las estructuras sintácticas a los que alude Camps (2017) (véase §2.3). A su vez, permite la observación e indagación sobre los usos en relación con el texto que introducen, las clases de palabras y las estructuras sintácticas, ya que presentan ejemplos que se acercan a lo prototípico y otros que se alejan de las formas canónicas (véase §2.2).

⁵ Traducción: «¡Yo viajo en bus!», «Festival Sopes del mundo mundial», «¡El viento grita!».

⁶ *La llamada de la selva*.

Por otra parte, el título mantiene características funcionales y estructurales semejantes en las lenguas de culturas próximas y este hecho permite adoptar una mirada contrastiva interlingüística y observar las diferencias que residan en los aspectos morfológicos y sintácticos. De acuerdo con Ruiz-Bikandi (2006), el uso de los géneros en clase de lengua parece ser un recurso efectivo si se pretende capacitar a los alumnos en la identificación y reflexión sobre problemas lingüísticos, así como para integrar forma, significado y función de la lengua (Ruiz-Bikandi, 2006). La autora propone el contraste interlingüístico para conseguir un «mejor dominio lingüístico, una distinción más profunda de los códigos y una reflexión abstracta más compleja y profunda» (p. 51) que cuando se trabaja desde lenguas aisladas. Dicho planteamiento contrastivo potencia también una actitud «reflexiva e indagatoria, que conduzca a los aprendices a revisar de manera consciente su propio conocimiento lingüístico» (Ruiz-Bikandi, 2006, p. 51).

El enfoque contrastivo e interlingüístico de la SDGE *Nom o verb?*, alineado con el planteamiento de Egramint, encuentra en aulas lingüísticamente diversas como la nuestra un contexto especialmente favorable. Por este motivo, en las tareas de la secuencia se incluye, además del contraste entre las tres lenguas del currículo (catalán, castellano e inglés), la presencia de otras lenguas no curriculares. Por un lado, el árabe y el rumano, para realizar determinadas observaciones, puesto que son las lenguas primeras de algunos alumnos de la clase. Por otro, el francés y el italiano, para contrastar aspectos discursivos, morfosintácticos y semánticos.

La práctica totalidad de las actividades se realizan en parejas para promover la interacción y tras cada bloque de actividades se realiza una puesta en común que permite el intercambio con la maestra.

El cuadro 1 presenta las fases de la secuencia: observación, indagación y sistematización. A ellas se añade una introducción, en la que se presenta la temática, el género sobre el que trabajará (el título) y la tarea que se va a desarrollar.

Cuadro 1. Fases de la secuencia didáctica

Introducción	Fase 1. Observación	Fase 2. Indagación	Fase 3. Sistematización
• Presentación del tema de la secuencia. • Actualización del conocimiento previo sobre los títulos. • Presentación de objetivos y de la tarea de la secuencia.	Identificación del nombre y el verbo.	I. El sintagma nominal, elementos y concordancia. II. Flexión morfológica nominal y verbal. III. La relación de concordancia entre el verbo y el sujeto. IV. Escritura de títulos que respondan a estructuras sintácticas requeridas	Reflexión metalingüística explícita final.

Cuadro 2. Distribución del contenido y las actividades en las fases

Fases	Sesión	Contenido	Tipo de actividad
Introducción	1	Propuesta de la temática: actividades en tiempo de ocio.	Interacción oral en gran grupo y con la maestra.
		Identificación del título.	
Fase I. Observación	2	Concepto de palabra.	Clasificación de enunciados (títulos). Escritura de conclusiones. Puesta en común.
		Discriminación entre nombres y verbos en los títulos.	Identificación de categorías gramaticales. Puesta en común. Escritura de conclusiones.
Fase II. Indagación	3	Concordancia del nombre, el artículo y en adjetivo.	Relación nombre artículo y adjetivo atendiendo a la concordancia. Contraste catalán, castellano, inglés y otras lenguas.
		Valor semántico del adjetivo como complemento del nombre.	Substituir adjetivos y observar los cambios de significado que originan en los títulos. Escritura de conclusiones.
	4	Orden sintáctico en el sintagma nominal. Posición del artículo y del adjetivo.	Comparación del orden sintáctico en contraste con la lengua rumana.
		El adjetivo como complemento del nombre. Expresión de un contenido semántico mediante diferentes opciones sintácticas.	Comparación de estructuras sintácticas. Conclusiones.
		El nombre núcleo del sintagma nominal. El verbo organiza una oración.	Comparación de palabras de diferentes categorías gramaticales con la misma forma. Clasificación de sintagmas. Conclusiones: completar un texto de contenido metalingüístico.
	5	La flexión nominal: número. La flexión verbal: número y persona.	Completar un diálogo con la forma correcta, aplicando la flexión verbal.
		Concordancia verbo – sujeto.	Relacionar el verbo con un sujeto atendiendo a la concordancia. Conclusiones: completar un texto de contenido metalingüístico.
	6	Sintagma nominal y oración.	Escribir dos títulos atendiendo a la estructura sintáctica solicitada.
Fase III. Sistematización.	7	Reflexión metalingüística explícita sobre los contenidos de la secuencia.	Completar un texto de contenido metalingüístico.

- Fase 1: observación de las diferencias entre nombre y verbo en los usos lingüísticos.
- Fase 2: indagación mediante la manipulación de las formas lingüísticas: elementos y concordancia en el sintagma nominal; flexión morfológica del nombre y el verbo; relación de concordancia entre el verbo y el sujeto; escritura de títulos atendiendo a la estructura de sintagma nominal o de oración, siempre en relación con los usos en los géneros discursivos seleccionados.
- Fase 3: reflexión final que permite la sistematización consciente de los conocimientos adquiridos con la SD, utilizando la escritura de un texto de contenido metalingüístico.

En el desarrollo de la secuencia, se utilizan actividades basadas en operaciones como reconocer, comparar y contrastar elementos semejantes, o bien añadir o suprimir elementos, clasificarlos, cambiarlos de orden y componer textos, todas ellas inspiradas en Camps (2017). En el cuadro 2, se presenta la distribución de las sesiones en relación con las fases de la secuencia y el tipo de actividad que se desarrolla en cada una. A continuación, se extiende la descripción de cada sesión.

3.3.1. *Introducción a la secuencia: Empezamos*

Con *Comencem (Empezamos)*, se introduce la secuencia mediante un acercamiento temático a la tarea y, al mismo tiempo, con una exploración y actualización del conocimiento previo disponible para que el trabajo se pueda realizar de una manera consciente y situada. Se inicia con una conversación en gran grupo con el fin de conectar con la vida cotidiana del alumnado (Coll y Martín, 2022), sobre las actividades que practican en su tiempo libre, especialmente la lectura, la televisión y el cine, haciendo referencia a la diversidad lingüística en que se pueden realizar estas actividades. La lista de títulos de libros, series y películas permite identificar el elemento discursivo sobre el que se trabajará. Además, en esta introducción se presentan los objetivos, los contenidos, el plan de trabajo de la secuencia y la tarea final, que consiste en la escritura de los títulos de dos cuentos.

3.3.2. *Fase 1: Observamos*

El punto de partida de la exploración gramatical se lleva a cabo en la fase de observación. En ella se utilizan los títulos de un mismo libro en catalán y en árabe para incidir en el concepto de palabra y de nombre. El título está formado por una única palabra, un nombre propio (ماتيلدا / *Matilda*). Se asume que desvincular la reflexión metalingüística de una lengua concreta facilita una mayor profundidad en la abstracción y ayuda a generalizar el concepto de palabra

(Ruiz-Bikandi, 2006). Esta observación se extiende a otras dos actividades en las que se clasifican los títulos según presenten una, dos, tres o más palabras en lenguas diversas.

A continuación, se observan pares de palabras homófonas y homógrafas, en las tres lenguas curriculares, con rasgos semánticos compartidos: *La sopa de pedres* y «Sopa amb nosaltres!»⁷; «Yo a eso no juego» y «El juego como derecho»; «I love animals» y «Love in the animal kingdom». Cada par está constituido por un verbo y un nombre. Con ello, se dirige la atención a las dos categorías gramaticales y se intenta que los alumnos expliciten su conocimiento previo sobre ellas, sea intuitivo o desarrollado con el aprendizaje escolar. La fase de observación concluye con un texto con vacíos que permite resumir las observaciones realizadas (figura 1). Estos recuadros constituyen pequeños ejercicios de recapitulación en los que se sistematizan los conocimientos gramaticales desarrollados. Es importante aclarar que, tal y como se indicará en §4.4, se trata de unos ejercicios que preparan para la fase final de la secuencia, la tercera, en la que tiene lugar la sistematización final.

Activitat 5. Completeu:

Encara que les paraules s'escriuen igual i es pronuncien de la mateixa manera, algunes vegades són un _____ i altres un _____. Com ho heu sabut?

Hem observat el mateix en tres llengües: _____, _____ i _____.

Figura 1. Conclusiones de la observación⁸.

3.1.3. Fase 2: Indagamos

Al inicio de la segunda fase, se investiga sobre el sintagma nominal (sesiones 3.^a y 4.^a). Se necesita que el alumnado actualice dicho concepto, ya que se pretende contrastarlo con el verbo y su relación con el sujeto. La edad del alumnado y los problemas que se suelen originar en la transposición didáctica de los

⁷ «La sopa de piedras» y «Cena con nosotros!». *Sopa* significa *sopa* y *cena*.

⁸ Traducción: «Actividad 5. Completad: Aunque las palabras se escriban igual y se pronuncien de la misma manera, algunas veces son un _____ y otras un _____. ¿Cómo lo sabéis? _____ Hemos observado lo mismo en tres lenguas: _____, _____ y _____».

contenidos gramaticales, en cuanto al desfase que existe entre lo enseñado y lo aprendido por los alumnos (Durán, 2009), aconseja que se revise el conocimiento sobre el sintagma nominal. Se indaga mediante la introducción de modificadores del nombre en el sintagma –especificadores y complementos– y observando los cambios de significado que origina esta operación, con el propósito de reflexionar sobre la concordancia y sobre la función de los elementos de un sintagma nominal prototípico (especificador seguido de nombre y complemento) que se concretan en este caso en artículo seguido de nombre y adjetivo. La progresión de las actividades es la siguiente:

- Relación entre nombre y artículo. Concordancia de género y número. Contraste con el inglés (*el núvol – la nube – the cloud*).
- Reconocimiento de los constituyentes del sintagma nominal (*El petit príncep – Il Piccolo Principe – Le Petit Prince – The Little Prince*) y sustitución de los adjetivos explorando los cambios de significado en el título, en las cuatro lenguas (*valiente, gran, happy, felice, grand, feliç*) y observando la posición que pueden ocupar respecto del nombre.
- Conclusiones de las actividades anteriores y aplicación a un nuevo contexto: modificación del sustantivo *casa* para dar título a una película de terror, a un cuento de hadas o a una serie de humor (p. ej. «La casa abandonada»; «La casa encantada»; «La casa loca»)⁹.
- Exploración sobre el artículo y el adjetivo y su posición en el sintagma nominal, contraste del catalán con el rumano, ya que en esta lengua el artículo se *cuelga* del adjetivo cuando este antecede al nombre (*príncep – prinț; el príncep – printul; petit – mic; El petit príncep – Micul Prinț*) (figura 2).
- Comparación de estructuras sintácticas diferentes que expresan un mismo contenido semántico (*El principito – El pequeño príncipe*).
- Conclusiones.

Tras la indagación sobre el sintagma nominal, se reanuda el contraste entre el verbo y el nombre (5.ª sesión). Se explora la flexión morfológica que permite contrastar la concordancia en el sintagma nominal (nombre y modificadores) y en la oración (verbo y sujeto). En catalán, coinciden los morfemas de formación del plural en el nombre (-s) con la marca flexiva de segunda persona del singular en los verbos (-s). Así, la forma *viatges* puede referirse al plural de *viatge* (*Els viatges de Gulliver*) o a la segunda persona del presente de indicativo del verbo *viatjar* («Tu viatges en bus») (figura 3). Con este recurso, se introduce la flexión verbal y se exploran los cambios que se originan con el cambio de persona y de número y su concordancia con el sujeto oracional.

⁹ Ejemplos propuestos por los alumnos durante la implementación de la SDGE.

Activitat 11. El joc del traductor. Hem d'endevinar què passa amb l'article en romanés. Ho sabrem? Algun company o alguna companya vos podrà ajudar? Farem l'activitat junts amb tota la classe.

Valencià	Romanés
príncep	
el príncep	
	mic
El petit príncep	

En romanés, l'article de vegades s'uneix al _____ i de vegades a l' _____.

Figura 2. Contraste sobre la posició del article i su papel en el sintagma nominal¹⁰.

El concepto de sujeto oracional es nuevo para el alumnado y se introduce a través de los cambios de morfema que permiten la concordancia sobre la que se indaga. Con ello esperamos evitar la fósilización del concepto de sujeto como agente y colaborar en la construcción de la noción de verbo en relación con las categorías con las que se relaciona (Camps, 2017). El bloque de actividades dedicado a indagar en esta cuestión se concluye con textos metalingüísticos que deben completar los alumnos en parejas.

La segunda fase se completa con una propuesta de escritura, tarea final (6.ª sesión), que permite seguir trabajando de nuevo sobre los contenidos planteados. Consiste en poner título a dos cuentos cortos, de acuerdo con unas condiciones dadas. En el primero se pide que esté constituido por un sintagma nominal, mientras que en el segundo se pide que el título esté formado por una oración completa. Ambas actividades tienen como recurso de apoyo una tabla de revisión que se utiliza a lo largo de todo el proceso de producción del texto (planificación, redacción, revisión y corrección).

¹⁰ Traducción: «Actividad 11. El juego del traductor. Tenemos que adivinar qué pasa con el artículo en lengua rumana. ¿Lo adivinaremos? ¿Algún compañero o alguna compañera os puede ayudar? Haremos la actividad con toda la clase.

En lengua rumana, el artículo a veces se une al _____ y otras al _____».

Activitat 15. Haviem escrit un sintagma nominal: *La crida salvatge*. També una oració: *El vent crida*. Ara farem canvis i investigarem què passa.

Transformem *crida* en *crides* i veiem què hem de canviar en cada casella.

Article	Nom	Adjectiu
La	crida	salvatge
	crides	

Per a escriure l'oració en la taula següent, vos pot ajudar llegir el títol d'aquest joc i pensar un poc...

TU EM CONTES, JO ET CONTE

Oració
El vent crida
_____ crides

Figura 3. Indagación en contraste entre la flexión nominal y la flexión verbal¹¹.

3.1.4. Fase 3: Reflexionamos

A lo largo de la SDGE se realizan actividades de recapitulación tras la observación e indagación de determinados conceptos, que van conduciendo a la reflexión final. Esta tiene lugar en la fase de sistematización (7.ª sesión), y en ella

¹¹ Traducción: «Actividad 15. Transformad lo que habéis escrito. Hemos hecho cambios en el nombre y en el verbo. A ver si sabemos transformar el sintagma nominal y la oración entera. Transformemos *grita* en *gritas* y veamos qué tenemos que cambiar en cada casilla». Recuadro: «Artículo / Nombre / Adjetivo / *La llamada de la selva* / *Gritas*». «Para escribir la oración en la tabla siguiente, os puede ayudar leer el título de este juego y pensar un poco...». Título del juego: «Tú me cuentas, yo te cuento». Recuadro: «Oración / El viento grita. / ____ gritas».

deberán completar un texto de contenido metalingüístico que presenta vacíos (figura 4). Este texto es fundamental, ya que permite consolidar los aprendizajes realizados al hacerlos explícitos.

Posem dos exemples de sintagma nominal que facen de títol de dos contes (poden ser coneguts o inventats):

1. (en masculí i singular) _____

2. (en femení i plural) _____

El verb forma sempre una _____.

En l'oració, el _____ concorda amb el _____.

Poseu 2 exemples d'oracions que siguen títols, cartells de publicitat o altres textos (podeu buscar en les activitats anteriors).

Figura 4. Fragmento del texto de reflexión final¹².

4. Exploración preliminar de resultados

En esta sección presentaremos resultados preliminares relacionados con cuatro aspectos importantes de la secuencia: la perspectiva plurilingüe, el título como eje discursivo de la secuencia y como objeto de la tarea final, algunas observaciones del alumnado en torno al verbo, y consideraciones sobre la utilización del metalenguaje.

¹² Traducción: «Pongamos dos ejemplos de sintagma nominal que sean título de dos cuentos (pueden ser conocidos o inventados):

1. (en masculino y singular) _____

2. (en femenino y plural) _____

El verbo forma siempre una _____.

En la oración, el _____ concuerda con el _____.

Poned dos ejemplos de oraciones que sean títulos, carteles de publicidad u otros textos (podéis buscar en las actividades anteriores)».

4.1. Perspectiva plurilingüe

Desde este punto de vista, observamos cómo determinados conceptos que parecen estar asumidos, porque han sido trabajados en el aula, no se transfieren o aplican con facilidad a nuevas situaciones o bien generan dudas cuando se reflexiona sobre ellos en otra lengua, lo que indica que existe una distancia manifiesta entre lo enseñado y lo aprendido (Durán, 2009). Ruiz-Bikandi (2006) habla de la mayor amplitud y profundidad de los conceptos que se consigue con el contraste interlingüístico. A continuación, se mostrará un ejemplo.

En la clase en la que se implementó la secuencia, ya se habían trabajado los conceptos de palabra y de artículo. La siguiente interacción, entre el investigador y una alumna, Noelia¹³, tiene lugar mientras se estaba realizando una actividad de clasificación de los títulos siguiendo el criterio del número de palabras que estos contienen (fase I —de observación—, actividad número 2). Pese a que Noelia no tiene problemas a la hora de reconocer el artículo como palabra en los títulos en catalán y en castellano, ante un título en inglés (*The Grinch*), la alumna duda:

Noelia: No sabemos si *the* es una palabra.

Investigador: (señalando un artículo en otro título, *El viaje de Arlo*) ¿Has visto esto? ¿Cuántas palabras hay?

Noelia: Cuatro.

Investigador: ¿Entonces?

Noelia: Ya lo sé, es un artículo.

Investigador: ¿Cómo sabes que es un artículo?

Noelia: ¡Porque presenta al nombre! (enfaticando) ¡*The Grinch*!

En este caso, Noelia ha conseguido hacer abstracción del concepto de artículo al compararlo con otras lenguas. En principio no identificaba *the* como artículo, probablemente porque manejaba un concepto poco elaborado de la noción. El contraste que propone el investigador le hace tomar conciencia de ello, lo que le permite aplicar el concepto a la nueva situación al explicitarlo. Resulta interesante observar cómo Noelia recurre a su experiencia y a la observación del contexto pragmático para teorizar («presenta al nombre»), ya que enfatiza *The Grinch*, imitando una presentadora de espectáculos tanto en la elocución como en la actitud corporal.

El episodio siguiente contiene otra muestra de actividad metalingüística motivada por el contraste interlingüístico. En dicho episodio, esta se produce en la actividad 11 (figura 2), cuando se intenta asimilar el esquema del sintagma

¹³ Los nombres de los alumnos se han anonimizado con el fin de preservar su identidad.

nominal catalán al rumano. Concretamente, mientras reflexionan sobre el título *Micul Prinț* (*El principito*). Se realiza una actividad con el traductor automático y se requiere la ayuda de Ana, una alumna de origen rumano. Antes de empezar a utilizar el traductor, Ana dice que pone *El petit princep* (literalmente, *El pequeño príncipe*). Su intervención inicia una actividad de traducción con el traductor automático, guiada por la maestra: *príncipe* como *prinț* y *el príncipe* como *printul*. A continuación, se discute en gran grupo:

Laura: A lo mejor, en rumano el artículo no va delante.

Marc: *Micu* es pequeño y la *l* del final de *micul* el artículo.

Ana (rumana): No, *mic* es pequeño. (Ana tiene dificultades para traducir).

Ester: *El príncipe* será *ul print...*

Laura: ¡El artículo va detrás y no delante!

Mara: Entonces, en castellano o en valenciano sería *príncipe el* (ríe).

Como se puede observar, el fragmento muestra la abstracción que están realizando los alumnos y la explicitación de la noción de artículo y su posición ante el nombre. Con la tarea, se consigue que los alumnos lleguen a utilizar el metalenguaje que se pretendía sin excesiva dificultad. Ante un ejercicio como este, la actividad metalingüística del alumnado se produce con relativa facilidad. A su vez, se hace explícita su reflexión metalingüística, lo que, por otra parte, incide en la integración del alumnado de otras culturas.

4.2. Sobre el título

La práctica totalidad del alumnado, al finalizar la secuencia, distingue entre un sintagma nominal y una oración. Lo justifican aludiendo al papel de núcleo de nombre o verbo. Resuelven con facilidad el problema retórico que se les plantea, que consiste en escribir títulos que, además de ajustarse a la estructura sintáctica requerida, presentan las características funcionales y formales de dicho género. Algunos alumnos consideran muy largos títulos como «El gusano se hace un lío tremendo» o «Los animales se comen a los otros animales», en referencia a la necesidad de ajustar los estilos verbales y de composición a las características prototípicas de los títulos (Zayas, 2012).

En el caso del sintagma nominal utilizado como título, toda la clase lo resuelve correctamente. Cuando se les pide una oración como título, algunos alumnos proponen un sintagma nominal con una oración de relativo como complemento del nombre (por ejemplo, «Los animales que se comen»). El resto resuelve la actividad proponiendo una oración simple como título («Los gusanos comían cacahuètes», «Los animales comen animales», entre otros).

4.3. Sobre el verbo

El análisis de los datos de aula muestra que, desde el principio de la secuencia, los alumnos conocían una definición prototípica de la categoría de verbo: «palabra que indica la acción que alguien realiza o lo que le sucede a alguien». Esta definición se repite en las intervenciones de la maestra durante la implementación de la secuencia, e incluso alguno de los alumnos la utiliza. Por ello, en algún momento se problematizó esta definición en una de las puestas en común teniendo en cuenta dos aspectos: (i) la ausencia de sujeto, haciéndoles reflexionar sobre un verbo avalente (valencia 0) como *llover* (Zayas, 2017), o (ii) la reflexión sobre la ausencia de acción en el verbo copulativo *ser*.

La primera cuestión (verbo avalente, valencia 0) provocó un debate interesante, ya que algún alumno negaba que un enunciado como «*Plou*» (Llueve) fuese una oración:

(1) «¡Llueve!» no es una oración porque tendría que decir dónde llueve.

En este caso, el alumno parece estar buscando los argumentos del verbo *llover*. Al no encontrarlos, recurre a un adjunto para completar una oración que le sorprende por su brevedad o por la soledad del verbo. Cuando, mediante el diálogo, seguimos problematizando su respuesta y proponemos la oración «Menge!» (en castellano, *como*, primera persona del presente de indicativo del verbo *comer*), los alumnos reflexionan:

(2) Sí que es una oración porque podría ser que alguien llegara y preguntara: «*Què fas?*», y yo respondería: «*Menge!*»¹⁴.

En las intervenciones anteriores, resulta interesante observar que la problematización promueve una reflexión sobre aspectos diversos del verbo. Por una parte, las intervenciones denotan una actividad metalingüística que explicita los conocimientos de los alumnos sobre la naturaleza de la categoría en cuanto a la selección argumental. Por otra, son capaces de reconocer o imaginar un uso situado en una conversación para dar cuenta de la brevedad del enunciado. Este mismo hecho se puede constatar en el resto de actividades, en las que los alumnos aprenden a mirar la lengua como objeto. Apoyándose en el uso de la lengua, reflexionan sobre cuestiones relacionadas con el contexto de enunciación como la mencionada en la intervención anterior (2).

¹⁴ Traducción: «¿Qué haces?». «¡Como!».

Siguiendo con las actividades relacionadas con el verbo y con las reflexiones del alumnado, en la actividad 15 (figura 3) se muestra que el alumnado reconoce al verbo por la concordancia de persona. Durante la puesta en común, se producen aportaciones interesantes. Se tenía que aplicar la flexión morfológica al verbo *cridar*, que en catalán tiene un uso intransitivo con el significado de gritar, pero también un uso transitivo con el significado de llamar a alguien. El texto de partida en tercera persona del singular era «El vent crida!» («¡El viento grita!»). Se pedía que completasen una oración a partir de la forma de segunda persona del singular *crides* (*gritas*) y, como ayuda, se presentaba el título de un juego («Jo et conte, tu em contes»; en castellano, «Yo te cuento, tú me cuentas»). Los alumnos fueron haciendo sus propuestas:

- 1) Oriol: «Tu crides» sona bé. («Tú gritas» suena bien)
- 2) Vicent: Tu em crides. (Tú me llamas)
- 3) Carme: Al vent, crides. (Al viento, gritas)
- 4) Marc y Lluís: Ens crides. Tu ens crides a nosaltres. (Nos llamas. Tú nos llamas a nosotros)

Las aportaciones son muy ricas. Por una parte, la doble utilización del verbo como transitivo y como intransitivo origina una variedad en la selección argumental y manifiesta, de nuevo, la intensa actividad metalingüística. De otra, la omisión del sujeto hace que Marc y Lluís vean la necesidad de desplegar la oración explicitando todos los argumentos en relación con la transitividad del verbo (intervención 4), primero el complemento directo (*ens*; en castellano, *nos*), luego el sujeto (*tú*). La afirmación en la primera intervención (1) hace observable el conocimiento implícito de Oriol sobre la concordancia entre verbo y sujeto («Sueña bien»). Todas las intervenciones muestran que se está reflexionando sobre el verbo lejos de estructuras fosilizadas, lo que parece apuntar a una construcción del concepto no estereotipada.

4.4. La necesidad del metalenguaje

Parece especialmente interesante que los alumnos manifiesten la necesidad de utilizar el metalenguaje científico. Se ha podido observar que una alumna, Noelia, intentaba una definición del *artículo* exponiendo que «presenta al nombre» (§5.1). Más adelante, en §5.3, se ha visto que también en las intervenciones de los alumnos aparece la definición escolar del término *verbo*. Además de estos términos, en la SDGE aparecen otros que el alumnado desconocía, hecho que no impide que se incorporen rápidamente a sus reflexiones. Un ejemplo de ello es el término *sintagma nominal*, ya que, aunque no les resultaba familiar, habían

trabajado suficientemente la concordancia del nombre con los modificadores. No obstante, veamos el episodio siguiente. Al intentar rellenar un texto con vacíos: *En la oración, el _____ concuerda siempre con el _____*, dos alumnas que forman una pareja de trabajo rellenan correctamente el primer vacío (*verbo*), y piden ayuda para rellenar el segundo:

«Sabemos lo que es, pero no nos acordamos de cómo se llama, es eso de yo, tú, o alguien...»

El término *sujeto* ha aparecido por primera vez a lo largo de la secuencia, pero no lo han incorporado y manifiestan la necesidad de utilizarlo.

5. Discusión y conclusiones

En este artículo, hemos presentado una investigación llevada a cabo con la SDGE *Nom o Verb?*. Con su implementación, se ha acompañado al alumnado de un grupo de 3.º de Primaria en la reflexión sobre el nombre y el verbo y se han obtenido datos para una investigación didáctica, que atiende tanto al conocimiento gramatical desarrollado como a los instrumentos para intervenir en el aula. Con esta aproximación inicial al análisis de los datos, se han podido obtener algunos resultados de relevancia que permiten ciertas consideraciones.

En primer lugar, en cuanto al diseño de la SDGE, podemos afirmar que permite presentar la reflexión sobre las formas desde la complejidad, atendiendo aspectos sintáctico-semánticos, textuales y pragmáticos, de modo que se vincula el uso con el aprendizaje gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022; Zayas, 2012). Emplear los títulos para la observación e indagación a lo largo de la secuencia, y en la producción final, conduce a los alumnos a realizar un uso consciente del género. De una parte, en relación con la función que debe desempeñar, denominar y ofrecer claves interpretativas para el cuento que introduce (Lluch y Sanz-Tejeda, 2021). Por otra, los aprendices consiguen la adecuación a los estilos verbales prototípicos del título, longitud adecuada, por ejemplo, además de ajustar su redacción a las exigencias sintácticas que se planteaban como objetivo (Zayas, 2012). Con esto se alcanza el objetivo discursivo de la secuencia.

Del mismo modo, se ha podido constatar una intensa actividad metalingüística en el grupo, durante las actividades colectivas mediadas por la intervención docente, que ha propiciado avances en la conceptualización gramatical. En este sentido, se ha podido observar el paso desde el uso y el reconocimiento de las formas lingüísticas hacia su designación y hacia los intentos de definición, siguiendo el proceso descrito por Camps y Milian (2017). La problematización de las concepciones primeras de los alumnos, mediante el contraste entre diferentes lenguas, incide

en dichos avances y guía el proceso de construcción conceptual. La perspectiva interlingüística y contrastiva que orienta la SDGE permite crear diversas situaciones en las cuales los alumnos pueden aislar un aspecto sintáctico, semántico o morfológico —posición del artículo y del adjetivo, flexión morfológica, diversidad de esquemas sintácticos para un mismo contenido semántico— y contemplar la lengua como objeto, de modo que se origina una reflexión explícita y se propicia una mayor amplitud y profundidad en los conceptos (Ruiz-Bikandi, 2006).

Por otra parte, cabría destacar cómo los alumnos recurren al contexto situacional para justificar sus afirmaciones y dar sentido a sus intuiciones sobre las nociones gramaticales. Ejemplifican recurriendo a la situación de comunicación en la que sería posible el uso que se presenta. Esto ocurre tanto en cuestiones relacionadas con el reconocimiento de la función de una categoría gramatical (el artículo y su relación con el nombre), como en la identificación de las oraciones. Este recurso parece indicar que la vinculación de la pragmática y la semántica con las cuestiones formales resulta muy útil en el desarrollo de la reflexión metalingüística (Zayas, 2012, entre otros).

En cuanto al conocimiento sobre el verbo, tal y como hemos advertido de manera muy preliminar, se observa la distancia entre el saber declarativo sobre la categoría, que es de orden semántico («palabra que dice qué hace o qué le pasa a alguien»), y los criterios que utilizan los alumnos para reflexionar sobre el verbo (Casas-Deseures *et al.*, 2017; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020). Aquí interesa poner de relieve las observaciones de los alumnos sobre la relación del verbo con el sujeto o su papel sintáctico-semántico en la oración. El contraste que se plantea en la secuencia entre las relaciones de concordancia del nombre en el sintagma nominal y la flexión verbal ayudan a los alumnos en el reconocimiento del sujeto y en la identificación de las oraciones. Como hemos visto en los resultados, los alumnos recurren a sus conocimientos intuitivos sobre el verbo y la oración. De manera especial, podemos señalar la búsqueda de la concordancia apoyándose en su sensación de corrección («suena bien») que manifiesta el concepto espontáneo o, por otra parte, la reflexión sobre la selección argumental que se manifiesta en errores como la atribución a un verbo avalante de un adjunto cuando parece buscar los argumentos verbales o la necesidad de desplegar todos los argumentos en un verbo transitivo cuando se omite el sujeto y el complemento es pronominal.

Por último, cabe señalar la utilidad de uso del metalenguaje gramatical, aunque los conceptos estén en construcción. Los alumnos manifiestan de manera explícita la necesidad de utilizarlo porque les ayuda a explicar sus conocimientos. Hacen suyos los términos metalingüísticos con relativa facilidad cuando tienen un mayor conocimiento de la noción a la que se refieren, a pesar de la novedad que supone para ellos, y reclaman el término cuando son conscientes del concepto y no lo saben nombrar.

6. Referencias bibliográficas

- Abad Beltrán, V. (2023). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración *por la tarde yo practicar deportes*? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 22, 127-149. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.7>
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL). (2021). *Gramàtica Normativa Valenciana*. <https://www.avl.gva.es/gnv/>
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (Eds.), *Gramàtica a l'aula* (101-118). Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua. En T. Ribas (Ed.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (13-29). Graó.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (19-31). Graó.
- Camps, A., y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra: Revista internacional de filologia*, 63, 217-43. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>
- Casas-Deseures, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 10, 65-83
- Casas-Deseures, M., Durán, C., y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra: Revista internacional de filologia*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10396>
- Coll, C., y Martín, E. (2022). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de innovación educativa*, 307, 33-38.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (113-132). Horsori.
- Dolz, J., y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 138, 179-198.
- Dolz, J., Moro, C., y Pollo, A. (2000). De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 39-60.
- Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 1(1), 86-105. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.37>
- Durán, C., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *Re-GrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1), 113-135. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>

- Fontich, X. (2022). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-625.
- Fontich, X., y Giralt, M. (2021). Gramática y escritura en Primaria: el complemento del nombre. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (366-372). UNSJ. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Fontich, X., Troncoso, M. A., y Pérez Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua. Consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1105 <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>
- Gourdet, P. (2010). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique. *Cahiers de l'ED*, 139, 17-34.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Institut d'Estudis Catalans (IEC). (2019). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. IEC. <https://geiec.iec.cat/inici>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lluch, G. (1996). Els paratextos i la comprensió lectora en la literatura infantil i juvenil. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 7, 63-72.
- Lluch, G., y Sanz-Tejeda, A. (2021). Analizar relato #LIJ. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Milian, M. (2021). El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar. En A. Camps y X. Fontich (Edi.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (356-365). UNSJ. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Muradova, L. (2018). Les titres littéraires: problèmes de la traduction. *Synergies Pologne*, 15, 87-98.
- RAE-ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Reig, A., Sempere, J.V., y Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental. En R. Avello, B. Cambor y A. Parrales (Eds.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Octaedro.

- Reig, A., Sempere, J. V., y Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 98, 62-70.
- Ribas, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (55-76). Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Ruiz Bikandi, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en-amb-sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (51-64). Octaedro.

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

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

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

Alícia Martí-Climent

Universitat de València, GIEL

alicia.marti@uv.es

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

Victoria Abad Beltrán

IES Clot del Moro, GIEL

victoria.abad.beltran@gmail.com

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

Recibido / Noiz jaso den: 18/07/2023

Aceptado: Noiz onartu den: 25/10/2023

Resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

2. Marco teórico

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

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

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

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

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

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

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

2.2. La construcción del conocimiento gramatical en estudiantes

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

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

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

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

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

2.3. Obstáculos en el acceso al saber gramatical

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

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

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

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

2.4. Secuencia Didáctica de Gramática Egramint (SDGE)

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

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

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

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

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

3. Objetivos

En esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos generales:

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

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

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

4. Metodología

4.1. Perspectiva metodológica, contexto y datos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fase 1 Observamos	Fase 2 Indagamos	Fase 3 Reflexionamos
• Observación y activación de conocimientos previos a partir de una imagen. • Análisis de diferentes situaciones comunicativas y aproximación a la diferenciación entre una orden y una instrucción. • Síntesis de las observaciones y reflexiones sobre el uso observado.	• Reconocimiento de las diferentes formas de expresar obligación. • Uso reflexivo de las perífrasis verbales de obligación. • Uso de las preguntas retóricas como forma coloquial de dar órdenes. • Identificación de las diferencias normativas entre el uso de las perífrasis en catalán y en castellano. • Reflexión interlingüística. Contraste con las otras lenguas curriculares: castellano e inglés. • Reflexión sobre el aprendizaje.	• Localización de las expresiones de obligación en un decálogo. • Elaboración de un decálogo donde se utilicen las formas gramaticales de expresión de la obligación. • Reflexión sobre la expresión de la obligación en el decálogo. • Recapitulación y elaboración de un informe de síntesis.

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

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

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



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

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

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

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

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

5. Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

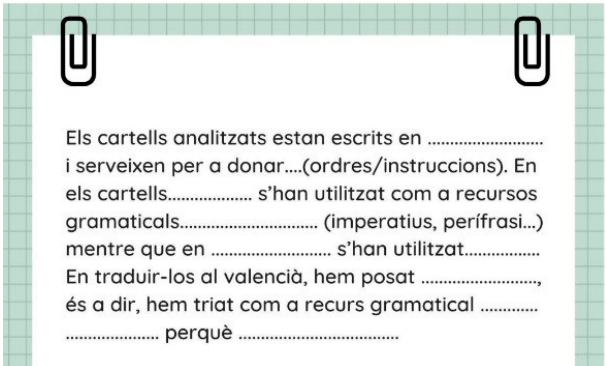


Figura 2. Síntesis de las conclusiones a partir de las actividades de contraste

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

Tabla 7. Ejemplos de textos de síntesis del aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Valencià	Castellà	Anglès

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 11. Ejemplo de informe final

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

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

6. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Referencias bibliográficas

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

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

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

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* (Milán 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 zerregina 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 oinarrizko 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 an 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.	- 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 «[Eehh] 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↓. §
 ? : § Nosotros↓, primera persona del plural↓⁹.
 R35: Primera persona del pluraal↑ del presente de indicativo:↓ *nosaltres us preguem*¹⁰↓
 ¿vale↑? Entonces→, aquí ya vemos una diferencia entre catalán, castellano↓ (→): mientras en castellano se utiliza una forma impersonal→, en catalán se utiliza→ 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↓?
 ?: Eeh *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 calleemos 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↓?]
 ?:
 ?: 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↓, ponmedme 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 imperativoo↓].
 ?:
 ?: [No te pegues con] la gente en la calle↓.
 R122: Vaale↓, eeh ¿qué más hemos dichoo↓? 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», «calleu», «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 nombree↓.

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-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 ibaa haciendo las preguntas que see- 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 te 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→ yy yy eel 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↓ quee 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 dee→ 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_diàleg_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. Cadiernoc 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.
- Wegerif, 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.