

¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración *Por las tardes yo practicar deportes*? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto en español y en inglés*

Ingeles-hiztunek zergatik diote oker *Por las tardes yo practicar deportes*? Gramatikako sekuentzia didaktiko bat gatzelaniazko eta ingelesezko subjektuari buruzko hausnarketa interlinguistikoa sustatzeko

Why do English speakers incorrectly construct the sentence *Por las tardes yo practicar deportes*? A SDG to promote interlinguistic reflection on the subject and the verb in English and Spanish

Victoria Abad Beltrán

GIEL-IES Clot del Moro, Sagunt
victoria.abad.beltran@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1278-9400>

Recibido / Noiz jaso den: 11/10/2022

Acceptado / Noiz onartu den: 18/12/2022

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación, en un grupo de 15 alumnos de 3.º ESO (penúltimo curso de la enseñanza obligatoria en el sistema educativo español), de una secuencia didáctica de gramática (SDG) diseñada según el modelo del proyecto Egramint. Así, se parte de la observación de los usos lingüísticos desde una perspectiva plurilingüe para promover la reflexión interlingüística sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en español e inglés. El objetivo de este estudio es mostrar las posibilidades de un tratamiento integrado de lenguas. La interacción oral durante la implementación de la secuencia y las reflexiones por escrito de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje evidencian que la integración de lenguas en la enseñanza potencia su conciencia metalingüística y que, ante las dificultades para construir saber gramatical, recurren preferentemente al contexto o al significado.

Palabras clave

Enseñanza de la gramática; reflexión interlingüística; secuencias didácticas; concordancia verbal; gramática pedagógica.

Sumario

INTRODUCCIÓN 1. MARCO TEÓRICO. 1.1. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática. 1.2. El papel de la interacción en la construcción de conceptos gramaticales a partir de las representaciones de los alumnos. 1.3. La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe. 2. OBJETIVOS. 3. METODOLOGÍA. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Instrumentos y procedimientos. 3.3. El diseño de la SDG. 4. RESULTADOS. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Este trabajo forma parte del Proyecto I+D: PID2019-105298RB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües.

Laburpena: Lan honetan DBHko 3. mailako 15 ikasleko ikasgela batean egin dugun ikerlan baten emaitzak azalduko ditugu (derrigorrezko hezkuntzako azken-aurreko ikasturtea Espainiako hezkuntza-sisteman). Hain zuzen, gramatikako sekuentzia didaktiko bat jarri dugu martxan, Egramint proiektuko ereduaren arabera diseinatutakoa. Abiapuntua hizkuntza-erabilerak eleaniztasunaren ikuspegitik aztertzea da, hala gaztelaniaz eta ingelesez subjektuaren eta aditzaren arteko harremanei buruzko hausnarketa sustatzeko. Ikerlan honen helburua hizkuntzen trataera bateratuaren aukerak erakustea da. Sekuentzia martxan den bitartean ikasleek izan duten ahozko interakzioak eta idatziz beren ikaskuntza-prozesuari buruz egin dituzten hausnarketek agerian utzi dute irakaskuntzan hizkuntzak bateratzeak beren kontzientzia metalinguistikoa indartzen duela, eta, gainera, ikasleek jakintza gramatikala eraikitzekeo zailtasunak dituztenean, lehenasuna ematen dietela testuinguruari edo esanahiari.

Gako hitzak: gramatikaren irakaskuntza; hausnarketa interlinguistikoa; sekuentzia didaktikoak; aditzaren komuntadura, gramatika pedagogikoa.

Abstract: This paper presents the results of a classroom investigation whose data is extracted from the implementation in a group of 3rd ESO (penultimate year of compulsory education in the Spanish system) of a didactic grammar sequence (SDG) designed according to the Egramint project. Thus, it starts from the observation of linguistic uses from a multilingual perspective to promote interlinguistic reflection on the relationships between the subject and the verb in Spanish and English. The objective of this paper is to show the possibilities of the integrated treatments of languages. Oral interaction during the implementation of the sequence and students written reflections on their learning process show that the integrated treatment of languages enhances their metalinguistic awareness and that, when faced difficulties in constructing grammatical knowledge, they preferentially resort to context or meaning.

Keywords: grammar teaching; interlinguistic reflection; didactic sequence; verb agreement; pedagogical grammar.

Introducción

Las prácticas de enseñanza de la gramática que predominan en la escuela se caracterizan por seguir una metodología transmisiva que atomiza los saberes gramaticales, diseña actividades sin relación con las formas y uso de la lengua y, en muchos casos, no contempla los obstáculos que impiden una construcción progresiva del conocimiento gramatical como un saber organizado y sistematizado (Camps, 2017; Fontich, 2017a). A esto se añade que no están generalizadas las propuestas didácticas que planifican de forma integrada la enseñanza y el aprendizaje de contenido gramatical explícito en diferentes lenguas, a pesar de que se estudian varias lenguas en la enseñanza obligatoria. Así, la atomización de estos saberes se acentúa con la atomización del conocimiento gramatical interlingüístico.

La investigación sobre la enseñanza de la gramática ofrece nuevos caminos de reflexión al abordar cuestiones como la selección y la gradación de contenido para las intervenciones didácticas, las relaciones entre la instrucción y el nivel de competencia lingüística o las estrategias más efectivas para la enseñanza de este saber (García Folgado & Fuertes, 2020). Además, muestra 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. Por tanto, desarrollan una competencia plurilingüe que les lleva a interrelacionar estos saberes que la escuela presenta atomizados (Esteve & Vilà, 2018; Fuertes, 2019).

Cabe, pues, preguntarse cómo enfocar la enseñanza de este objeto de estudio y qué estrategias docentes pueden potenciar en el aula la adquisición de este conocimiento. Varios autores (Zayas, 2011; Fontich, 2017b) proponen redefinir los contenidos gramaticales con el objetivo de que los estudiantes accedan a un uso reflexivo de las formas gramaticales y adoptar un enfoque funcional de la lengua que haga operativo su uso. Ruiz Bikandi (2008) y Ruiz Pérez et al. (2011) señalan que esta propuesta se enriquecería con una planificación didáctica que aborde la reflexión metalingüística comparando y relacionando las lenguas que el aprendiz estudia.

Para ello, habría que diseñar intervenciones didácticas que, por un lado, se orienten a que los alumnos observen, analicen y comparen sistemas gramaticales y usos lingüísticos y, por otro, promuevan un saber consciente de los fenómenos metalingüísticos a través de la reflexión interlingüística (Rodríguez Gonzalo & Vilà, 2019).

Desde esta perspectiva, se presenta un estudio de evaluación a pequeña escala (Piggot & Barr, 2002) cuyos datos se extraen de la implementación en un grupo de 3.º ESO (PMAR¹) de una secuencia didáctica de gramática (SDG) que pretende promover la reflexión metalingüística sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo.

1. Marco teórico

1.1. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

Este trabajo concibe la enseñanza y el aprendizaje de la gramática como el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las lenguas, esto es, el desarrollo de la facultad metalingüística de los hablantes que posibilita tanto la reflexión sobre el uso como la construcción de los conceptos necesarios para activar esta reflexión (Durán & Rodríguez Gonzalo, 2019). En esta línea, las intervenciones

¹ Los grupos de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) están destinados a alumnos 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).

didácticas se orientan a «establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y los usos» (Camps, 2009, p. 207). Para llevarlo a cabo, incluyen actividades de observación, descubrimiento y sistematización de la gramática que impliquen a los alumnos en este aprendizaje y que los ayuden a adquirir conceptos y estrategias para trasladar esta reflexión a un uso adecuado de la lengua y para indagar reflexiva y conscientemente sobre aspectos lingüísticos (Fontich, 2017b). En resumen, se pretende que los estudiantes tomen la lengua como objeto de reflexión, observen cómo está organizada y sistematicen el saber gramatical.

En este proceso de construcción de saber gramatical, los alumnos se encuentran con varios obstáculos (Camps, 2017):

1. Obstáculos epistemológicos debido a las diferentes orientaciones de los estudios lingüísticos, a la multifuncional de las formas lingüísticas y a la fosilización de conocimientos prototípicos de los primeros niveles de escolarización.
2. Obstáculos metodológicos a causa de una metodología escolar que atomiza los saberes o que separa el lenguaje declarativo del procedimental.
3. Obstáculos sobre los modos de razonamiento accesibles a los alumnos, porque el aprendizaje de la gramática requiere acceder a un conocimiento abstracto y sistematizado que los aprendices no pueden regular sin ayuda del docente.

Diversas investigaciones (Notario, 2001; Fontich, 2017a; Durán & Rodríguez Gonzalo, 2019) desvelan que, para enfrentarse a estas dificultades, los alumnos construyen los conceptos a partir de los significados que observan en las distintas situaciones de uso y recurren a ejemplos para elaborar el conocimiento. Sin embargo, estos ejemplos, en muchos casos, se convierten en un impedimento para avanzar en el proceso de conceptualización, puesto que fosilizan las representaciones que elaboran.

1.2. El papel de la interacción en la construcción de conceptos gramaticales a partir de las representaciones de los alumnos

Construir conceptos gramaticales requiere un proceso de abstracción organizado en diferentes niveles: en el primero, se identifican las características del objeto y se verifican otros elementos que supuestamente pertenecen a esa categoría; en el segundo nivel, se generalizan las conclusiones; finalmente, se integra la categoría en un sistema de relaciones que le dé sentido y que permita un uso reflexivo y consciente de la lengua. Es, pues, un camino doble: del uso a la generalización y de la generalización al uso (Camps, 2017).

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 han ido elaborando los alumnos 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 docentes para detectar los problemas y concepciones erróneas, reorientar la enseñanza y transformarlas con el objetivo de que elaboren y se apropien de estos conceptos (Notario, 2001).

Los estudios de Durán (2009), Rodríguez Gonzalo (2011) y Fontich & Camps (2014) destacan que este proceso de abstracción es una construcción de conocimiento que requiere interacción en el aula para promover la reflexión metalingüística de los estudiantes y para guiarlos en el proceso de apropiación de los conceptos gramaticales. De esta manera, la intervención docente ayuda a los alumnos a enfrentarse a los obstáculos y las dificultades que les plantea este objeto de estudio. La reflexión metalingüística que se activa en la interacción se convierte así en la base de un modelo de enseñanza de la gramática que concibe la reflexión metalingüística de los alumnos como la fuente del conocimiento gramatical (Casas et al., 2017).

1.3. La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas adicionales ha evidenciado la importancia de la gramática explícita para construir conocimiento lingüístico ante los límites de un enfoque meramente comunicativo (Guasch et al., 2008; Verdaguer & Guasch, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2022). Esta perspectiva parte de la existencia de una competencia subyacente común que fundamenta las posibilidades de planteamientos metodológicos que integren la enseñanza gramatical de varias lenguas, se nutre de la lingüística contrastiva que considera «los usos lingüísticos como el instrumento para avanzar en el conocimiento de las 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) y se complementa con los estudios que evidencian que los estudiantes de una lengua extranjera se enfrentan a las dificultades en el aprendizaje de esta lengua con los conocimientos que tienen de su primera lengua (Cáceres Lorenzo, 2014; Verdaguer & Guasch, 2017).

En esta línea, autores como Fuertes (2019, p. 20), aun partiendo de una perspectiva contrastiva (centrada en los aspectos diferenciales entre lenguas primeras y extranjeras), afirman que comparar «la realización de determinados fenó-

menos en ambas lenguas (en ocasiones diferente, en otras similar) puede facilitar su aprendizaje a partir de la reflexión de los alumnos».

La programación integrada de las lenguas que estudian los alumnos tiene repercusiones en el aprendizaje de la gramática: no solo porque contribuya a un conocimiento de lengua primera y de la lengua extranjera más consciente, a una reflexión más abstracta y compleja y una mejor separación de códigos (Ruiz Bikandi, 2008), también porque, como estudios recientes han señalado (Cáceres Lorenzo, 2014), se pueden abordar en el aula las dificultades que se detectan en el uso y la conocimiento explícito de la lengua primera con el estudio y la indagación en otras lenguas.

En nuestro caso, el tratamiento integrado de aspectos gramaticales del español y el inglés permite establecer conexiones a partir de las bases comunes en estas lenguas (Corcoll & González Davies, 2018), porque:

Los conocimientos lingüísticos previos del alumnado –tanto los que provienen de su primera lengua como los que provienen de las demás lenguas que sabe– constituyen una base sólida y segura sobre la que se pueden construir puentes entre la propia lengua y la nueva lengua. Esto será así si se empuja al aprendiz a hacer un uso estratégico de dichos conocimientos. Por ello, el fomento de la competencia plurilingüe es fundamental, porque se refiere a la capacidad –inherente a todos los hablantes bilingües y plurilingües– de relacionar las lenguas. (...) Las lenguas se interrelacionan e interactúan en la mente de los estudiantes (Esteve y Vilà, 2018, p. 5).

Los estudios mencionados exploran el conocimiento gramatical de los alumnos y destacan la importancia de acompañarlos en el proceso de construcción de saber gramatical partiendo de los usos y activando la reflexión interlingüística a través de la interacción en el aula. A continuación presentamos una investigación que aborda las dificultades de los estudiantes para acceder al saber gramatical y las posibilidades que ofrece la enseñanza de la gramática orientada a promover la reflexión interlingüística.

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo principal presentar los resultados de la implementación en un aula de 3.º ESO de la SDG *¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración* Por las tardes yo practicar deportes? diseñada siguiendo la propuesta de tratamiento integrado de lenguas del proyecto Egramint y, en segunda instancia, evidenciar los retos que la adquisición de este saber sistematizado y abstracto plantea a los estudiantes. Como objetivo secun-

dario, se plantea ofrecer material didáctico que promueva la reflexión gramatical entre alumnos de secundaria.

A partir de estos objetivos, surgen las preguntas que guían este estudio:

- ¿Cómo se enfrentan los alumnos a los retos que les plantea la adquisición de saber gramatical?
- ¿Cómo vinculan el saber gramatical con los usos de la lengua?
- ¿Permite el tratamiento integrado de lenguas abordar las dificultades de los alumnos para acceder a un conocimiento más consciente y reflexivo de la lengua primera?
- ¿Qué intervenciones en el aula pueden activar y potenciar la reflexión gramatical interlingüística?

3. Metodología

Se trata de una intervención planteada como un estudio de evaluación a pequeña escala, que pretende contribuir a la validación de un modelo que mejore la enseñanza de la gramática desde un planteamiento de investigación cualitativo. Las actividades instruccionales diseñadas permiten observar el aprendizaje en un periodo acotado de la instrucción natural en curso. De esta manera, este trabajo se propone 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).

El prototipo de secuencia didáctica de Egramint, que toma como referencia las SDG de Camps & Zayas (2006), tiene como objeto de la enseñanza las nociones y los usos lingüísticos e incluye procedimientos de reflexión gramatical y vías para construir saber. Las actividades se organizan en función de un objetivo global y son de carácter manipulativo para promover la interacción, el trabajo colaborativo, la reflexión y el razonamiento indispensable para acceder a un saber consciente (Rodríguez Gonzalo & Vilà, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2022).

En la secuencia que presentamos, se seleccionan conceptos sintácticos que permitan comparar dos lenguas (Camps & Fontich, 2006): los papeles semánticos del sujeto, las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo, el sujeto tácito, la variación de número y persona en presente de indicativo en inglés y las relaciones entre el sujeto y el verbo en esta lengua. El proceso de enseñanza y aprendizaje se inicia con la observación de un aspecto morfosintáctico de la lengua primera, en este caso el español, y continúa con la aplicación de este saber a la observación de la lengua extranjera. Con la comparación de este aspecto

gramatical, se pretende que la reflexión interlingüística ayude a los alumnos a profundizar en el aprendizaje de la lengua primera y a avanzar en el aprendizaje de otras lenguas (Fuertes, 2019).

3.1. Contexto y participantes

La SDG se implementó en el curso 2020-2021 en un aula de 3.º PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) de un instituto de educación público de enseñanza obligatoria, bachillerato y ciclos formativos de la provincia de Valencia. Este grupo estaba formado por 15 alumnos de 14-15 años con dificultades de estudio y bajo nivel de inglés. Sus lenguas de referencia eran el español y, en un caso, el italiano. El proyecto surgió de un intercambio virtual organizado por las profesoras de Lengua de este centro valenciano y de un centro de secundaria de EEUU que ofrecía la asignatura de Español como lengua extranjera (nivel básico) a grupos reducidos de alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

El objetivo de esta propuesta era plantear la enseñanza de la gramática en un marco comunicativo: los estudiantes del instituto de secundaria de Valencia se tenían que convertir en profesores de Español de los estudiantes anglohablantes para explicarles aquellos aspectos gramaticales que los ayudaran a revisar los textos que escribían en la clase de español como lengua extranjera. Para ello, los aprendices anglohablantes indicaron previamente a los alumnos hispanohablantes las dificultades que les planteaba el aprendizaje de esta lengua románica. De estas dificultades se seleccionó la concordancia entre el sujeto y el verbo porque permitía contrastar aspectos morfosintácticos de ambas lenguas.

3.2. Instrumentos y procedimientos

El material de análisis que conforma el corpus de este estudio de evaluación a pequeña escala (en el cuadro 2 se detallan las sesiones y los datos analizados) está constituido por:

- Las grabaciones en audio de cinco sesiones de aula en las que se implementa la SDG.
- Las transcripciones posteriores de estas grabaciones en las que aparecen las interacciones de la profesora para el grupo-clase, las interacciones entre iguales (entre los alumnos que formaban cada grupo de trabajo) y las interacciones entre la profesora y los grupos de trabajo.
- Los textos elaborados individualmente por los alumnos en los que reflexionan sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.
- Los vídeos explicativos creados por los estudiantes en la última fase de la SDG.

Como hemos señalado, no nos planteamos un análisis cuantitativo, sino que abordamos los datos desde una interpretación cualitativa para, por un lado, analizar 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. Con estos objetivos, se han clasificado las interacciones de los alumnos en función de las dificultades a las que se enfrentan, de las estrategias que aplican para enfrentarse a ellas y de la reflexión consciente del aprendizaje gramatical que llevan a cabo.

Por ello, hemos seleccionado en este trabajo los datos que muestran tanto las dificultades de los alumnos para acceder al saber gramatical como las posibilidades didácticas de las intervenciones docentes que promueven la reflexión interlingüística a través de un tratamiento integrado de contenido gramatical explícito.

3.3. El diseño de la SDG

El objetivo que relaciona las actividades de la secuencia es doble (Fontich & Giralt, 2014):

- Comunicativo:
 - Explicar las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo a estudiantes anglohablantes.
- Gramatical:
 - Observar las relaciones entre el sujeto y el predicado en español y comparar estas relaciones con las que se establecen en inglés para entender las dificultades de los anglohablantes al aprender español.
 - Explicar las diferencias entre ambas lenguas.

Siguiendo el modelo de intervención de Egramint, la secuencia se organiza en tres fases: definición del objeto de estudio, desarrollo de la tarea y resultados (cuadro 1). Las actividades (cuadro 2) se diseñan para activar la reflexión gramatical promoviendo la interacción en el aula entre docente y alumnos y entre iguales y se articulan en la secuencia para construir de forma progresiva el concepto seleccionado (Zayas, 2006b, 2017): las relaciones entre el sujeto y el verbo en español y en inglés.

Cuadro 1. Fases de la secuencia didáctica

Fase 1. Definición del objeto de estudio	Fase 2. Desarrollo de la tarea	Fase 3. Resultados
Sesión 1. ^a : Planteamiento del problema: • ¿Por qué los anglohablantes tienen dificultades para construir esta oración?	I. Las relaciones entre el verbo y el sujeto en castellano.	Explicación a anglohablantes de los errores de concordancia que han cometido
Delimitación de objetivos: • Explicar esta dificultad gramatical	II. ¿Qué sucede en inglés?	

Cuadro 2. Fases, sesiones y actividades

Fases	Sesión	Contenido	Tipo de actividad	Datos de la investigación	
Delimitación del objeto de estudio	0	Delimitación del problema	Interacción oral entre la docente y el grupo clase		
Desarrollo de la tarea	Las relaciones entre sujeto y verbo en castellano	1	Cambios gramaticales para producir oraciones	Manipulación de enunciados	
			Papeles temáticos del sujeto	Clasificación de enunciados	
		2	Concordancia verbal	Comparación y clasificación según criterios sintácticos-semánticos	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		3	Concordancia verbal	Examinar oraciones Síntesis	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		4	Sujeto tácito	Síntesis	
	¿Qué sucede en inglés?	5	Rasgos morfológicos del presente de indicativo y del infinitivo	Comparación de enunciados Identificación de rasgos morfosintácticos	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		6	Reflexión sobre el aprendizaje	Síntesis de conclusiones	Textos elaborados individualmente por los alumnos
		7	Explicaciones gramaticales	Síntesis de conclusiones	
			Desinencias verbales de número y persona	Traducción de enunciados Comparación de enunciados en dos lenguas	
		8	Explicaciones gramaticales	Síntesis de conclusiones	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
Resultados	9 y 10	Elaboración del vídeo animado	Plantilla de planificación Pauta de revisión	Videos elaborados por los alumnos	

En la primera fase, se delimita el objeto de estudio a partir del planteamiento de un problema que se aborda desde la situación comunicativa: estudiantes estadounidenses cometen errores de concordancia entre el sujeto y el verbo por lo que necesitan ayuda para revisar estos errores. Este problema genera un debate en el aula sobre las dificultades a las que se enfrentan los anglohablantes cuando apren-

den español y activa la reflexión que permite, por un lado, formular la pregunta que guiará la SDG, ¿por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración «Por las tardes yo practicar deportes»? y, por otro, explicitar el contenido que se trabajará en las siguientes sesiones: se requiere saber cómo funciona el español para explicar estas reglas gramaticales y cómo funciona el inglés para poder discernir por qué los anglohablantes cometen estos errores. Finalmente, se acuerda que la actividad final de este proyecto consistirá en la elaboración de un vídeo animado que explique a los anglohablantes este error gramatical.

La segunda fase está dividida en dos bloques e incluye actividades que promueven la reflexión gramatical sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y español.

En el primer bloque las actividades abordan la concordancia entre el sujeto y el verbo en español y se organizan en cinco sesiones:

Iª: En esta sesión las actividades son de dos tipos:

1. Manipulación de grupos de palabras desordenadas con un verbo en infinitivo, según las propuestas de Martínez Laínez et al. (1990): con la manipulación de enunciados se focaliza la atención de los estudiantes en los cambios formales que se introducen en los verbos para crear oraciones correctas.
2. Clasificación de titulares según las funciones semánticas (agente, paciente y de causa), según las propuestas de Zayas (2006a, 2006b, 2017): el objetivo de este planteamiento del sujeto desde una perspectiva semántica es que los aprendices reflexionen sobre la existencia de sujetos no prototípicos, es decir, de sujetos no agentes.

IIª: Las actividades de esta sesión se inician con la observación de la estructura oracional de los titulares (sujeto, verbo y complementos) con el propósito de que reflexionen sobre la concordancia verbal. A continuación, se formulan hipótesis sobre los rasgos que definen al sujeto a partir de la pregunta «Si el sujeto puede ser agente, paciente o de causa, ¿qué hacemos para identificarlo, es decir, qué rasgos tendrá que nos sirva para identificar todos los sujetos?». Finalmente, se analizan y se corrigen errores de concordancia en dos oraciones «El mundo se dividen entre las personas diurnas y las personas nocturnas» y «El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal» a partir de dos cuestiones: «¿por qué tendríamos que cambiar la forma del verbo o la forma del sujeto en estas oraciones?» y «¿de qué manera tendríamos que cambiarla?».

IIIª: Con el objetivo de explicar el sujeto según criterios morfosintácticos, los alumnos tienen que identificar los sujetos no prototípicos en dos oraciones: *Se enciende el conflicto entre el presidente y los ciudadanos* y *Me gustan tus agradables palabras*. La última actividad consiste en sintetizar y conceptualizar las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo.

IVª: En la última sesión de este bloque de la SDG dedicado a las relaciones de concordancia en español, se introduce el concepto de sujeto tácito puesto que es un rasgo gramatical que permite comparar las dos lenguas. Así, las actividades son de identificación de sujetos tácitos en los poemas de Miguel Hernández («Llegó con tres heridas: la del amor,/ la de la vida,/ la de la muerte.») y Antonio Machado («Tengo a mis amigos/ en mi soledad./ Cuando estoy con ellos,/ ¡qué lejos están!»). Esta sesión acaba con una actividad de síntesis de las conclusiones sobre los rasgos del verbo en español que permiten no explicitar el sujeto.

Las actividades del segundo bloque abordan las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y se organizan en las siguientes sesiones:

Vª: Para que los alumnos comparen los rasgos morfológicos del infinitivo y del presente de indicativo en inglés, se incluye una serie de oraciones (Figura 1) en las que tienen que:

1. Identificar el sujeto y el verbo.
2. Identificar el número y la persona gramatical del sujeto.
3. Comparar la forma personal del verbo con su forma en infinitivo
4. Analizar las marcas de persona y número (Figura 2)
5. Comparar las formas verbales en español e inglés completando las formas verbales en oraciones en sendas lenguas (Figura 3).

- You make me happy
- Friends make this world beautiful
- Kipchoge makes history
- I want you today, tomorrow, next week, next year and for the rest of my life
- Be the change, you want to see in the world
- Life goes on, with or without you

Figura 1. Serie de oraciones para análisis de rasgos morfosintácticos

Fíjate en los verbos de estas oraciones:		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su infinitivo? • ¿Tienen alguna marca de persona o de número? 		
Infinitivo	Forma verbal	Marca de persona y de número
(to) make	Make	No hay

Figura 2. Actividad sobre los rasgos morfosintácticos del verbo en inglés

4. Completa estas oraciones con la forma personal del verbo indicado entre paréntesis:

- We all (to have) two lives, the second... (to begin) when we realize we only have one.
- Todos nosotros (tener) dos vidas, la segunda (empezar) cuando nos damos cuenta de que solo tenemos una

Figura 3. Actividad de comparación de las formas verbales en inglés y español

VI^a: Los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje partir de estas cuestiones:

- ¿Qué hemos hecho? ¿Para qué lo estamos haciendo?
- ¿Qué actividades o qué estamos haciendo en clase para aprenderlo?
- ¿Qué sabemos ya sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y en español?
- ¿Qué no sabías antes?
- ¿Qué os ha resultado difícil?

VII^a: En la primera parte de esta sesión, se sintetizan las conclusiones sobre las relaciones entre el sujeto y verbo en inglés y, en la segunda parte, se traducen al inglés oraciones en español con una estructura prototípica de sujeto/ verbo/ complemento. Al final de esta sesión, los alumnos, con ayuda de la docente, reflexionan sobre la necesidad de sujetos explícitos en inglés por la ausencia de desinencias verbales de número y persona.

La última sesión de esta fase se dedica a elaborar explicaciones en las que se comparen estas relaciones morfosintácticas en español e inglés siguiendo el modelo que aparece en la figura 4.

Completa esta explicación sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y en español:

En español el sujeto y el verbo tienen que concordar, es decir En cambio, en inglés el sujeto y el verbo están vinculados por la presencia del ya que el verbo no tiene excepto en

Figura 4. Modelo de explicación para comparar las relaciones morfosintácticas entre el sujeto y el verbo en español y en inglés

En la tercera fase de la SDG los alumnos tienen que crear un vídeo en español en el que expliquen a los estudiantes anglohablantes por qué han construido de forma incorrecta la oración «Por las tardes yo practicar deportes». Las etapas que se siguen para elaborar esta explicación son:

1. Planificación del vídeo animado: en primer lugar, se visualizan y comentan en la clase ejemplos de recomendaciones lingüísticas de Fundación del Español Urgente (véanse *A gusto, no agosto* o *¿Punto tras interrogación?*) y

- otros vídeos explicativos sobre la concordancia entre el sujeto y el verbo. A continuación, los alumnos planifican la estructura del vídeo en el que explicarán los errores de concordancia que cometen los estudiantes estadounidenses cuando aprenden español. En esta explicación tienen que definir la concordancia entre el sujeto y el verbo y seleccionar ejemplos que muestren usos correctos y usos con errores de concordancia (en la figura 5 se muestran imágenes extraídas de los vídeos que elaboraron los aprendices).
2. Elaboración de las diapositivas en la plataforma seleccionada y revisión del texto explicativo: los alumnos elaboran el vídeo y revisan sus explicaciones teniendo en cuenta los aspectos indicados. Las revisiones se realizan con la ayuda de la profesora o entre iguales (ya sea entre los miembros del mismo grupo, ya sea con la ayuda de alumnos de otros grupos).



Figura 5. Capturas de pantalla del vídeo explicativo que elaboraron los estudiantes para los alumnos anglohablantes.

4. Resultados

El análisis de las interacciones entre la docente y los alumnos durante las sesiones muestra las dificultades de los aprendices para acceder al saber gramatical, las estrategias que aplican para enfrentarse a estas dificultades y las intervenciones docentes que los ayudan a superar los obstáculos.

Así, en la interacción que se da entre la docente y el grupo-clase durante la segunda sesión (Figura 6), en la que se anima a los alumnos a que formulen hipótesis que permitan explicar por qué habría que cambiar la forma del verbo o del sujeto en la oración *El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas*, se observan las dificultades de los estudiantes para explicar los errores de concordancia con conceptos gramaticales (turnos 2 y 8) y para acceder al proceso de abstracción que requieren las explicaciones morfosintácticas (turno 11). Los turnos 2 y 11 muestran que recurren al significado de los enunciados para superar estas dificultades.

La profesora, en interacción con el grupo-clase, guía la identificación y la explicación del error gramatical en la oración *El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas*.

1	Profesora ² : <i>El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas</i> . ¿Por qué está mal?
2	A: Porque son las personas diurnas y las personas nocturnas son las que dividen el mundo
3	P: Sí, sí. Pero tal y como está aquí...
4	B: Ahhh. El verbo.
5	P: Tal y como está aquí, ¿qué está mal?
6	B: El verbo
7	P: ¿Cómo tendría que estar el verbo?
8	B y C: <i>Se divide</i>
9	C: Está en plural
10	P: ¿Por qué ese verbo está mal? ¿Por qué debería estar en singular?
11	B: Porque solo hay un mundo. Porque <i>se dividen</i> tendría que ser dos mundos, aquí solo pone uno.

Figura 6. Interacción entre docente y alumnos durante la 2.^a sesión

² A partir de ahora P.

La profesora, en interacción con el grupo-clase, guía la identificación y la explicación del sujeto tácito en «Tengo mis amigos/ en mi soledad».	
1	P: ¿Cuál es el sujeto de <i>tengo</i> ?
2	Todos: <i>Amigos</i>
3	P: ¿Por qué?
4	A: Porque acompaña.
5	N: Porque es de lo que está hablando.
6	T: No concuerda. No concuerda. (...)
7	P: ¿Qué le pasa al sujeto? ¿Qué lo define?
8	T: Que concuerda con el verbo. (...)
9	P: ¿En qué número y persona está el verbo?
10	Todos: Primera del plural
11	P: <i>Mis amigos</i> , ¿qué persona es? (...)
12	B: ¿Tercera? (...) de plural.
13	P: ¿Puede ser eso el sujeto?
14	V: No, porque no concuerda.
15	A y B: Porque no están igual. (...)
16	P: Visto que no es el sujeto, ¿cuál es el sujeto?
17	Todos: <i>Soledad</i>
18	P: <i>Soledad. Soledad.</i>
19	T: Porque está concordando con el verbo.
20	P: Vale. <i>Mi soledad</i> . Número y persona de <i>soledad</i> .
21	D: Tercera.
22	B y T: Pues tampoco.
23	B: No es. Tiene que ser primera del singular.
24	A: No es ninguna.
25	P: Es que no está. En la frase no está, pero existe.
26	M: Yo. <i>Yo tengo</i> .

Figura 7. Interacción entre docente y alumnos en la sesión 4.^a

Además, en las figuras 8 y 9 se aprecia cómo los alumnos han elaborado representaciones sobre los conceptos gramaticales que obstaculizan el proceso de apropiación del saber gramatical. En primer lugar, el turno 7 (Figura 7) evidencia cómo una de las alumnas ha establecido una analogía entre el paradigma morfológico verbal y el nominal que le ha llevado a concluir que la desinencia verbal -s es la marca de plural de esta categoría. Esta representación errónea dificulta que pueda explicar por qué la oración «El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal» no es correcta.

Por otro lado, el análisis de las interacciones confirma que los estudiantes tienen dificultades para aplicar el saber declarativo a las actividades de tipo procedimental (Notario, 2001). A pesar de haber dedicado las anteriores sesiones a la reflexión y análisis de la concordancia entre el sujeto y el verbo, los alumnos no recurren a este rasgo para identificar el sujeto cuando realizan las actividades sobre el sujeto tácito en español (Figura 7, turnos 2, 4 y 5). Debido a ello, la profesora interviene para focalizar la atención en las desinencias verbales de número y persona del sujeto propuesto (turno 11, 13, 20). Esta focalización desencadena la revisión y reflexión de los aprendices (turnos 14, 15, 21, 22, 23, 26).

**Las alumnas tienen dificultades para explicar el error gramatical en la oración
«El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal».**

- | | |
|----|--|
| 1 | A: <i>Gobernará</i> s está... es que no sé explicarlo. |
| 2 | P: ¿Qué número y persona está <i>governará</i> s? |
| 3 | N: 2. ^a del plural |
| 4 | P: ¿Vosotros <i>governará</i> s? |
| 5 | A: 2. ^a singular |
| 6 | P: 2. ^a singular |
| 7 | N: Ay, cuando es un verbo y le ponemos una s, no es porque esté en plural. |
| 8 | P: Si es un verbo y le ponemos una s no hacemos un plural. Hacemos la 2. ^a singular. |
| 9 | A: Pero, entonces, ¿por qué está mal? |
| 10 | P: Entonces, están los dos en singular, <i>el socialista</i> y <i>governará</i> s. Entonces, ¿por qué no concuerdan? |
| 11 | A: Ahhh. Vale, vale. (...) La persona, no. |

Figura 8. Interacción entre la docente y los alumnos en la 5.^a sesión

En segundo lugar, los turnos 1 y 8 de la figura 9 muestran que los alumnos han asociado el pronombre personal *you* con la primera persona del singular. Entendemos que la similitud gráfica y fónica del pronombre de 2.^a persona en inglés y de 1.^a persona del singular en español explica esta representación errónea de los pronombres en inglés.

Los estudiantes tienen dificultades para identificar el sujeto en la oración «You make me happy». La profesora interviene para que expliquen por qué consideran que el pronombre *you* es 1.^a persona.

1	L: <i>You</i> es 1. ^a persona del singular.
2	P: <i>You</i> decís que es primera persona del singular. ¿Por qué?
3	L: Porque... ay, no. Es 2. ^a porque la 1. ^a es <i>I</i> .
4	P: Claro. Muy bien. Lo revisáis.
5	L: Ah, claro.
6	G: Y ¿qué es <i>you</i> ?
7	L: Tú, <i>you</i> es tú.
8	G: Ahh. Yo pensaba que <i>you</i> era yo

Figura 9. Interacción entre la docente y los alumnos en la 5.^a sesión (1)

Los alumnos reflexionan en parejas sobre el número y persona gramatical del sujeto en la oración *Friends make this world beautiful* (cuadro 6), que han traducido por *Mis amigos hacen el mundo bonito*.

1	L: Es tercera. Creo. <i>Mis amigos</i> (...) Es tercera. Creo. No, no. Espera, espera. No, a ver. Segunda, es... Segunda es... (...) Sí, no. Yo y mis amigos. No es lo mismo. <i>Mis amigos hacen el mundo bonito</i> . Pero ¿es quien lo hace, no? (...) Primera. Yo.
2	G: <i>You</i> es segunda.
3	L: <i>You</i> es tú.
4	G: Claro. <i>I</i> es yo.
5	L: Ya, por eso. Primera. Yo. No, no. Es que en realidad la frase es <i>Mis amigos</i> . Mis amigos.
6	G: <i>Amigos</i> , tercera del plural, porque <i>amigos</i> son ellos.
7	L: Ya. Ellos, ellos. Ellos son mis amigos.
8	G: Es verdad. Entonces es tercera plural.

Figura 10. Interacción entre iguales durante la sesión 5.^a (2).

Durante la realización de la actividad sobre los rasgos morfológicos del presente de indicativo del verbo en inglés, emergen dos obstáculos a los que se enfrentan los alumnos para acceder al conocimiento gramatical. En primer lugar, se aprecian las dificultades para distinguir el número y la persona de los grupos nominales y para construir los conceptos gramaticales. Para enfrentarse a estos problemas, los aprendices aplican dos estrategias (turnos 1 y 6, respectivamente, de la figura 10): traducir la oración a la lengua primera y recurrir al significado

de esos enunciados (Duran & Rodríguez Gonzalo, 2009). En segundo lugar, en la figura 11 se evidencian diferentes niveles en el proceso de abstracción. El alumno J. intuye que el verbo de esa oración necesita la desinencia de 3.^a persona del singular (turnos 2, 4 y 8), pero no consigue explicarlo. En cambio, su compañera (turno 7) supera esta dificultad al aplicar el saber gramatical a la oración que están comentando.

Los alumnos en parejas o tríos completan oraciones con el verbo en su forma personal: *We all..... (to have) two lives, the second..... (to begin) when we realize we only have one y Enthusiasm..... (to move) the world.*

- | | |
|----|---|
| 1 | B: ¿Has puesto -s en alguna? Es que yo no sé cuándo se pone. |
| 2 | J: En <i>begins</i> |
| 3 | B: Ah, bueno. Yo ahí también |
| 4 | J: Yo estoy debatiendo entre <i>move</i> , si ponerle s o no. |
| 5 | B: ¿ <i>Move</i> ? |
| 6 | B (se dirige a otra compañera): T, en la de <i>enthusiam</i> has puesto <i>moves</i> , con -s |
| 7 | T: Sí. Es tercera del singular. |
| 8 | J: Yo creo que es con -s. |
| 9 | B: Es tercea del singular, ¿no?
(...) |
| 10 | B: Sí, es con -s. Creo que ya está. |

Figura 11. Interacción entre iguales durante la sesión 5.^a (3)

Por último, el análisis los textos que elaboran los estudiantes para explicar el proceso de aprendizaje muestra las dificultades que les plantea el objeto de estudio («Lo más difícil me ha sido ver lo de la concordancia, porque en inglés no hay concordancia; entonces, me liaba», Figura 12). Sin embargo, también se aprecia que este tratamiento integrado de lenguas ha ayudado a que sean conscientes del aprendizaje que han llevado a cabo («Por ejemplo, yo no sabía que los verbos no tenían ni número ni persona, excepto si son la tercera persona singular y me impactó muchísimo y empecé a entenderlo mucho más», Figura 13), porque son capaces de comparar las dos lenguas y de establecer conexiones entre ellas («en inglés cambia, porque la palabra CONCORDANCIA³ no existe. Por eso, vemos tan difícil el inglés, cuando es mucho más sencillo que el castellano», Figura 13):

³ Mayúsculas en el texto original.

[Lo que no sabía antes de hacer los ejercicios] era lo de la concordancia en castellano, lo de que tienen que tener la misma persona y el mismo número, y que si no lo tienen la misma persona y número está mal.

Lo más difícil me ha sido ver lo de la concordancia porque en inglés no hay concordancia, entonces me liaba. Me ha costado aprenderme el sujeto y el verbo, ponerlo en las frases y luego decir cada número y persona gramatical, y si no eran iguales cambiarlo y ponerlas en lo mismo.

Figura 12. Texto de reflexión de la alumna B. sobre el proceso de aprendizaje

A continuación hay un par de ejercicios y hay una pregunta «¿Qué sucede con el inglés?». Si soy sincera, no me gusta nada el inglés pero la verdad es que aprendí mucho. Por ejemplo yo no sabía que los verbos no tenían ni número ni persona, excepto si son la tercera persona singular y me impactó muchísimo y empecé a entenderlo mucho más.

Una cosa muy importante que yo no sabía es que es la concordancia. Explica mucho esa palabra y solucionan (*sic*) muchas dudas, por ejemplo en castellano la usamos muchísimo y sin darle importancia. Hay gente que no lo saben (*sic*) y la utilizamos días tras días.

Pero luego en inglés cambia, porque la palabra CONCORDANCIA no existe. Por eso vemos tan difícil el inglés, cuando es mucho más sencillo que el castellano.

Figura 13. Texto de reflexión de la alumna A. sobre el proceso de aprendizaje

5. Discusión y conclusiones

A partir de este estudio de evaluación a pequeña escala, podemos extraer algunas consideraciones sobre este modelo de intervención didáctica fundamentado en un tratamiento integrado de dos lenguas con contenido gramatical explícito.

Sobre el proceso de construcción de saber gramatical, el análisis de los datos confirma, por un lado, que los alumnos se enfrentan a los retos que les plantea la adquisición de este saber apoyándose en los significados de los enunciados propuestos y en las representaciones, en ocasiones erróneas, que han creado sobre los conceptos gramaticales (Rodríguez Gonzalo & Durán, 2019) y, por otro, que conciben los saberes declarativos y procedimentales como paradigmas diferenciados (Notario, 2001). En consecuencia, se requiere un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática que aborde dos aspectos. En primer lugar, son necesarias intervenciones didácticas que potencien la interacción oral en el aula para 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. En segundo lugar, el diseño de los dispositivos de intervención ha de presentar las formas lingüísticas en función del discurso e incorporar los aspectos semánticos y pragmáticos a la reflexión gramatical (Zayas, 2011). De este modo, los alumnos acceden a un uso reflexivo y consciente de la lengua y se pueden enfrentar, con la guía del docente, a las dificultades que les plantea el saber gramatical.

Además, el análisis de las interacciones de los alumnos y de los textos de reflexión que elaboran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje evidencia que el tratamiento integrado de lenguas con contenido gramatical explícito permite abordar las dificultades que plantea a los alumnos el aprendizaje de la lengua primera y contribuye a que adquieran un conocimiento más consciente, abstracto y complejo de las lenguas estudiadas (Cáceres Lorenzo, 2014; Verdaguer & Guasch, 2017).

En resumen, consideramos que las propuestas didácticas que traten la gramática desde la reflexión interlingüística y que tengan en consideración las dificultades de los alumnos se tienen que iniciar en la observación de los usos. Así mismo, las actividades y las intervenciones docentes han de orientarse a acompañar a los estudiantes en el proceso de adquisición de saber gramatical a través del diálogo y del fomento de las interacciones en el aula. En este sentido, deben abordarse desde enfoques metodológicos que fomenten el contraste de lenguas y que activen la reflexión gramatical mediante la interacción en el aula. La elaboración de una gramática escolar interlingüística, por tanto, ha de ocuparse de estos aspectos: iniciar la reflexión en la observación de los usos y promover las interacciones en el aula para acompañar a los aprendices en el proceso de adquisición de saber gramatical (Rodríguez Gonzalo, 2022).

Referencias bibliográficas

- 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. doi 10.1075/resla.27.2.02cac
- 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), 199-214. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. 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* (1.ª ed. pp. 19-31). Octaedro.

- Camps, A. y Fontich, X. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 101-111). Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006) (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1ª ed.). Graó.
- Casas, 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. *Capdelletra*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Corcoll, C. y González Davies, M. (2018). Prácticas plurilingües en el aula de lengua adicional. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 31-38.
- Durán, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de pedagogía*, 39, 67-71.
- Esteve, O. y Vilà Santasusana, M (2018). Hacia un aprendizaje de las lenguas adicionales. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 4-6.
- Fontich, X. (2017a). 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*, (1.ª ed. pp. 108- 118). Octaedro.
- Fontich, X. (2017b). Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 75, 7-12.
- Fontich y Camps (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. y Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6º de primaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 67, 45-53.
- 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.
- García Folgado, M. J. y Fuertes, M. (2020). Introducción. *MarcoELE*, 31, I-V.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M, y Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En Camps, A y Milian, M. (Coords.) (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (1.ª ed. pp. 197-209). Graó.
- Martínez Láinez, A., Rodríguez Gonzalo, C., y Zayas Hernando, F. (1990). *Para narrar... Lengua (castellano). Primer curso de ESO*. Octaedro.
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En Camps (Coord.), A. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (1.ª ed. pp. 181-193). Graó.
- Piggot, Th.D. y Barr, R. (2002). Designing programmatic interventions. En M. L.Kamil, P.B.Rosenthal, P.D.Pearson y R.Barr (Eds.). *Methods of literacy research: the methodology chapters from handbook of reading research* (vol. III, pp.99-108). Nueva Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum.

- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). El saber gramatical sobre los tiempos de pasado en alumnos de 4.º de secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València. Valencia.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos plurilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- 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. *A lingüística na Formação do Professor: das teorias às praticas* (pp. 181-206). Oporto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Vilà, M. (2017). Indagar sobre gramática en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 75, 4-6.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Vilà, M. (2019). La reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 84, 4-6.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz Pérez, T., Apraiz, M^a V. y Pérez Gómez, M^a del M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (1.ª ed. pp. 151-173). Graó.
- Verdaguer, M. T. y Guasch, O. (2017). Los verbos de la narración en la primera y las segundas lenguas. En Camps, A. y Ribas, T. *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (1.ª ed. pp. 158-170). Octaedro.
- Zayas, F. (2006a). Trabajamos la oración. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 147-160). Graó.
- Zayas, F. (2006b). La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 161-172). Graó.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de reflexión gramatical. 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* (1.ª ed. pp. 51-64). Octaedro.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (1.ª ed. pp. 91-105). Graó.