

**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.:	24/1
Enero-diciembre	2025
Páginas:	95-113
Artículo recibido:	15/08/2024
Artículo aceptado:	31/07/2025
Artículo publicado:	31/12/2025
Url:	https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/671
DOI:	https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.671

Diseño de secuencias didácticas de gramática para el aula de Francés en un contexto multilingüe

Design of didactic grammar sequences for French in a multilingual context

RAQUEL SANZ-MORENO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El contexto multilingüe en el que se enmarca la enseñanza de lenguas en España actualmente demanda una instrucción basada en la reflexión metalingüística y el desarrollo de la competencia plurilingüe que lleva aparejada la comparación y las conexiones entre las distintas lenguas a las que el aprendiente está expuesto. Para ello, es imprescindible que la comunidad docente e investigadora desarrolle dispositivos de intervención que permitan abordar este tipo de enseñanza en las clases. En este artículo, se aborda el diseño de secuencias didácticas de gramática basándose en el análisis del nuevo currículo de Francés como segunda lengua extranjera en Secundaria. Los resultados demuestran que las operaciones cognitivo-discursivas con mayor incidencia son las de *comprender, aplicar y crear*. A partir de estos resultados, se diseñaron dos secuencias didácticas de gramática plurilingües para la clase de Francés que promueven la reflexión interlingüística y se ajustan a las nuevas demandas educativas.

Palabras clave: *secuencias didácticas; lenguas extranjeras; enseñanza de gramática; reflexión interlingüística; currículo*

The multilingual context in which language teaching in Spain is currently framed calls for instruction based on metalinguistic reflection and the development of plurilingual competence, which involves comparisons and connections between the different languages to which the learner is exposed. To this end, it is essential for the teaching and research community to develop intervention devices that enable this type of teaching to be addressed in the classroom. This article addresses the design of grammar teaching sequences based on the analysis of the new curriculum for French as a second foreign language in secondary education. The results show that the cognitive-discursive operations with the highest incidence are *understand, apply and create*. On the basis of these results, two multilingual grammar teaching sequences for French were designed which promote interlinguistic reflection and are in line with the new educational demands.

Keywords: *didactic sequences; foreign languages; grammar teaching; cross-linguistic reflection; curriculum.*

Citar como: Sanz-Moreno, R. (2025). Diseño de secuencias didácticas de gramática para el aula de Francés en un contexto multilingüe. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 95-113. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.671>

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español actual promueve una educación plurilingüe en la que la enseñanza, tanto de lenguas primeras como extranjeras, abandona la memorización de reglas gramaticales y su repetición, y da protagonismo a la reflexión y la comunicación en contextos reales. En particular, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, estudios previos han demostrado que la enseñanza de la gramática explícita (*focus on form*) promueve la reflexión metalingüística (García-Mayo, 2011; Nassaji, 2017). Asimismo, investigaciones sobre Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) abogan por que el alumnado utilice todo su repertorio lingüístico de forma integrada, tanto en lenguas primeras como extranjeras, para aprenderlas (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020, 2022).

El proyecto Egramint¹, del que forma parte este trabajo, conjuga ambos enfoques y su objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística. Para ello, se han elaborado una serie de secuencias didácticas de gramática plurilingües que fomentan la reflexión metalingüística en las aulas de lenguas primeras y extranjeras. Para su elaboración, no solo se han tenido en cuenta los estudios previos a los que aludiremos en el Marco teórico, sino que también se han analizado los currículos oficiales de lenguas para determinar cuáles deben ser los contenidos gramaticales que deben conformar la instrucción y cuáles son las operaciones discursivo-cognitivas que deben realizarse en el aula para un garantizar aprendizaje significativo.

Este artículo presenta el diseño de dos secuencias didácticas de gramática enmarcadas en el proyecto Egramint, partiendo del análisis del currículo de enseñanza de Francés como segunda lengua extranjera para Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. En primer lugar, se explicarán los desafíos de la enseñanza de la gramática en un contexto plurilingüe como el de la Comunidad Valenciana, para abordar a continuación la metodología que se ha seguido en este estudio. A continuación, se detallarán los conocimientos declarativos gramaticales que están más presentes y las operaciones discursivo-cognitivas que presentan mayor incidencia en el currículo estudiado. Finalmente, y a partir de esos resultados, se explicará la elaboración de dos secuencias didácticas de gramática de acuerdo con el prototipo Egramint, que aplica las bases teóricas que se exponen en el marco teórico y que se alinean con los currículos en vigor.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La enseñanza de gramática en lenguas extranjeras*

A principios del siglo XX, métodos estructuralistas como la *gramática-traducción* y el *método audio-oral* pasaron a un primer plano bajo la influencia de reconocidos lingüistas estadounidenses. Posteriormente, la *metodología audiovisual* dominó el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras entre los años 60 y 70. Estos métodos convivieron con el enfoque naturalista (Krashen, 1982), que responde al principio de “atención al significado” (*focus on meaning*) (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983), por el que se prioriza el procesamiento del contenido

¹ Este trabajo forma parte del proyecto *El desarrollo 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 Nacional de Investigación, cuyo objetivo principal es el desarrollo de una gramática escolar interlingüística para la formación del profesorado, con el fin de enfocar la enseñanza hacia el uso reflexivo de las lenguas que se imparten en todos los niveles de la enseñanza obligatoria (catalán, español, inglés y francés).

de un mensaje en situaciones comunicativas que emulen contextos naturales de comunicación “a la espera de que la gramática se desarrollará como resultado incidental de tal procesamiento” (Ortega, 2001: 9).

Sin embargo, a finales del pasado siglo, el *enfoque comunicativo* se impone como reacción a las metodologías estructuralistas. Constituye el resultado de la convergencia de diferentes corrientes e investigaciones vinculadas a las necesidades lingüísticas del alumnado en el contexto europeo. Supone una diversificación de públicos y objetivos (en particular, el público escolar y el objetivo de “aprender a aprender”), la integración de otros tipos de descripción lingüística (gramática textual, análisis del discurso, etc.) y psicológica (enfoque cognitivo) y, por último, una diversificación de la metodología mediante la inclusión de actividades didácticas de origen audiovisual o incluso tradicional (Puren, 1998). El objetivo principal de este enfoque es la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, haciéndose hincapié en los distintos componentes de dicha competencia: lingüístico, sociolingüístico, discursivo, referencial y estratégico. A este se suma el enfoque por tareas, que se centra en la realización de tareas concretas como parte de un proyecto global. La acción debe fomentar una interacción que estimule el desarrollo de las capacidades receptivas e interactivas del alumnado. El uso de una lengua, incluido su aprendizaje, implica acciones llevadas a cabo por personas que, como individuos y actores sociales, desarrollan un conjunto de competencias generales y, en particular, la capacidad de comunicarse en una lengua.

Sin embargo, a principios del siglo XXI, surgen nuevas propuestas que pretenden suplir las carencias de los enfoques previos, volviendo a centrarse en los aspectos gramaticales que se habían ignorado anteriormente en favor de la comunicación. Se introduce la atención a la forma (*focus on form*) en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que el profesorado dirige la atención del alumnado hacia las formas lingüísticas a medida que emergen incidentalmente en las clases en las que el foco principal es la transmisión del mensaje y la comunicación (Long, 1991). Esta modalidad de enseñanza gramatical parte de la consideración de que cierto tipo de atención en el *input* lingüístico es necesario para que haya adquisición. Por tanto, busca dirigir la atención del alumnado hacia determinados elementos gramaticales que, bien le causan problemas de comprensión o producción en el transcurso de una tarea comunicativa, bien podría utilizar de un modo más adecuado en la codificación lingüística de su mensaje a juicio del 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) 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 puede incluir la enseñanza explícita de elementos y reglas gramaticales, aunque originalmente se favorecía una aproximación implícita que llevaba a su descubrimiento inductivo (Doughty, 2000; Ortega, 2001; Long, 2015). Suele implementarse además por medio de tareas orales o de escritura, las cuales se orientan tanto al *input* como al *output* (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 se produce tanto en la interacción como a través de ella, especialmente cuando esta requiere negociación del significado (Long, 1996; Doughty, 2000). Los resultados de la investigación empírica muestran que la instrucción gramatical es necesaria para la adquisición de la lengua extranjera frente a la ausencia de intervención, y que de entre los enfoques pedagógicos, aquellos que se fundamentan en la atención a la forma resultan más eficaces por sus efectos más duraderos (Long y Robinson, 2009).

A pesar de la evidencia empírica, la gramática de la lengua extranjera en la educación obligatoria española, especialmente en Secundaria, se sigue abordando desde dos perspectivas: por una parte, mediante la atención a las formas, facilitándose con la provisión de una

explicación gramatical inicial y ejercicios de llenar huecos; por otra, desde enfoques que, aunque se aproximan a la enseñanza gramatical desde la comunicación, siguen presentando aspectos típicos de una enseñanza tradicional a través de un foco excesivo en el docente, y 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 (Nassaji y Fotos, 2011).

2.2. *Enseñanza de gramática reflexiva en entornos multilingües: el proyecto Egramint*

El papel que debe desempeñar el conocimiento gramatical en el aprendizaje de lenguas sigue siendo objeto de debate, tanto para lenguas primeras como extranjeras, y en todos los niveles educativos (Fontich et al., 2022). En este sentido, Camps (2021) considera imprescindible implicar a los alumnos en la actividad metalingüística, que define como una actividad observable, verbal o procedimental, que toma el lenguaje como objeto de observación, reflexión y análisis. Los niños son capaces de reflexionar sobre el lenguaje desde una edad temprana, del mismo modo que son capaces de reflexionar sobre cualquier otro objeto y proceso del mundo. Desde un punto de vista sociocultural, al igual que el lenguaje se adquiere a través de la participación en intercambios comunicativos, la capacidad de observar, manipular y reflexionar sobre el lenguaje también se desarrollaría a través de la interacción con los demás y de procesos de reflexión. De forma similar, en la enseñanza de una lengua extranjera, Ellis (2016) considera que la actividad metalingüística resulta de la interacción entre el aprendizaje explícito e implícito, y diversos estudios sostienen que la actividad metalingüística en tareas de escritura colaborativa en entornos de lengua extranjera puede surgir, también, de forma explícita e implícita.

De igual modo que la enseñanza gramatical centrada en la forma y vinculada a los usos lingüísticos en lengua extranjera es necesaria, también resulta imprescindible un mayor énfasis en la enseñanza integrada de lenguas (EIL) para la educación plurilingüe. Este tipo de enseñanza parte de la noción de *competencia subyacente común* de Cummins (1981, 2019), que se basa en la interdependencia de conceptos, habilidades, y conocimiento lingüístico en el sistema de procesamiento central de un aprendiente bilingüe. Esta competencia permite que el aprendiente transfiera sus habilidades cognitivas y académicas en su lengua primera a otras lenguas que sabe o aprende para realizar distintas tareas (hablar, leer, escribir), a pesar de las diferencias existentes entre ellas a nivel fonológico, sintáctico, y léxico. 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 distintos sistemas lingüísticos, y de esa forma mejore su conciencia metalingüística, así como su competencia plurilingüe (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020, 2022). El hablante plurilingüe dispone de una trayectoria lingüística más rica y diversa que la de una persona monolingüe, y sus prácticas discursivas son mucho más flexibles, ya que se ajustan fácilmente a distintos contextos a través del uso de recursos lingüísticos diversos que proceden de las lenguas que sabe o conoce para satisfacer sus necesidades comunicativas (Cenoz y Gorter, 2020). 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.

El hecho de que los límites entre las lenguas son suaves (Cenoz y Gorter, 2020) se encuentra en la base de las pedagogías multilingües. Las distintas lenguas no se interfieren entre sí, sino que se refuerzan, ya que constituyen una herramienta de unión en el aula, lo cual conlleva promover una actitud positiva hacia la diversidad lingüística en el alumnado como reflejo de nuestra sociedad plurilingüe y pluricultural actual (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020).

En este contexto se sitúa el Proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00) titulado *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*. Uno de los objetivos principales que persigue este proyecto es desarrollar en el alumnado una competencia interlingüística, que permita transferir contenidos comunes—básicamente los contenidos de carácter discursivo—y que posibilite el contraste de las especificidades de cada lengua, asentadas en conceptos gramaticales compartidos (Ruiz-Bikandi, 2008; Guasch, 2011). Abordar este planteamiento requiere formar al profesorado (de primaria y de secundaria) para que promueva el uso reflexivo de las lenguas curriculares. Para ello, tan importante es seleccionar los conocimientos gramaticales necesarios para que puedan ser usados consciente y autónomamente por los estudiantes, como disponer de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes trabajar reflexivamente en el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1. Fases de la investigación

3.1.1. 1^a Fase: Análisis cualitativo de los currículos oficiales de lenguas

Tal y como ya se ha dicho, este artículo forma parte del Proyecto Egramint, cuyo principal objetivo es desarrollar una gramática escolar interlingüística. Para ello, en una primera fase, el equipo de investigación conformó un corpus compuesto por todos los currículos oficiales de primeras lenguas y lenguas extranjeras, procedentes de los ciclos de educación primaria y secundaria de todas las comunidades autónomas españolas. Este corpus se analizó con el fin de determinar, por un lado, los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales que estaban más presentes y, por tanto, debían fomentarse en las clases de lenguas; y por otro, las operaciones discursivo-cognitivas que estos programas promovían para utilizar dichos contenidos en diferentes situaciones comunicativas. El análisis se llevó a cabo con el *software* Atlas.ti 9.0 y la codificación del corpus se realizó aplicando las macrocategorías descritas por Rodríguez-Gonzalo (2022c) para los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales (*conocimiento-qué*) y para las operaciones discursivo-cognitivas necesarias para abordar dichos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (*conocimiento-cómo*) (Figura 1).

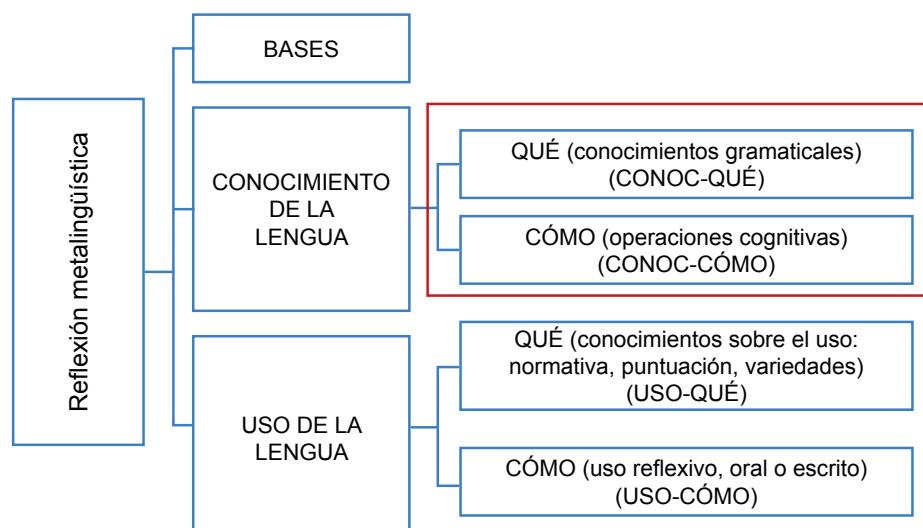


Figura 1: Categorías de clasificación relativas a la reflexión metalingüística
(Rodríguez-Gonzalo, 2022c)

Tabla 1: **Categorías relativas al bloque “Conocimientos gramaticales”**
(García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023)

Macro-categorías	Código	Descripción
CONEXIÓN	CONEX-CONECT	Conectores, marcadores del discurso, conjunciones, etc.
	CONEX-ORAC-COMP	Frase compuesta, comparativos, relaciones lógicas, etc.
	ADEC-DEIX	Pronombres personales, demostrativos, adverbios de tiempo
ADECUACIÓN	ADEC-DISC-CIT	Estilos directo e indirecto
	ADEC-MODALIZ	Modalización, expresión de órdenes, hipótesis, peticiones, etc.
REFERENCIA	REF-ELIP	Elipsis, omisión, etc.
	REF-ANAF	Anáfora, sustitución, repetición.

En cuanto a los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales, el análisis se basó en las categorías de gramática textual de Cuenca (2010) y Halliday y Hasan (1989). Se distinguían, de este modo, tres categorías: conexión, adecuación y referencia, que a su vez se dividieron en microcategorías, y que incluían los diferentes elementos lingüísticos necesarios para la producción de textos orales, escritos y multimodales (Tabla 1).

Por otro lado, en lo que respecta al análisis de las operaciones discursivo-cognitivas que debían llevarse a cabo utilizando estos conocimientos gramaticales, se tomó como referencia la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) y retomada por Rodríguez-Gonzalo en su explicación de la categorización descrita (2021). Según esta taxonomía, se distinguen seis operaciones diferentes, de la más simple a la más compleja: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Las tres últimas categorías son las que constituyen la reflexión metalingüística propiamente dicha, y las que entrañan una mayor complejidad para el alumnado, aunque todas son necesarias en el aprendizaje de lenguas. El análisis cuantitativo descriptivo realizado, basado en frecuencias y porcentajes, se complementó con un análisis cualitativo (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023).

Los resultados de dicho análisis cualitativo de los 37 currículos de lenguas extranjeras (inglés y francés) en el ciclo de Educación Secundaria mostraron que, en general, destacaban la modalización, la oración compuesta y la deixis como contenidos gramaticales declarativos que debían adquirirse en estos cursos. Esto, *a priori*, no es sorprendente, puesto que la etapa de Educación Secundaria requiere la composición de textos más complejos y, por tanto, conocimientos gramaticales que entrañan mayor dificultad que en el ciclo de Educación Primaria (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023: 86). En cuanto a las operaciones discursivo-cognitivas, las más sencillas como *recordar* o *aplicar* presentaban la mayor incidencia, al igual que la más compleja *crear*; sin embargo, las operaciones intermedias (*comprender*, *analizar*) se olvidaban sistemáticamente, lo que impedía una adecuada progresión en la adquisición de contenidos.

Por otra parte, el decreto autonómico 107/2022 de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, resultante del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, asume la realidad del contexto plurilingüe en el que nos encontramos inmersos, y presenta nuevas formas de abordar la enseñanza de las lenguas en España, y en particular, en la Comunidad Valenciana. En esta comunidad, el catalán y el español coinciden como primeras lenguas, lo cual confirma un enfoque integrado de la enseñanza de las lenguas. En este artículo, por tanto, también se analizará este nuevo currículo, en vigor, aplicando los criterios y la metodología anteriormente expuestos, y se comparará con los resultados del análisis descrito.

3.1.2. 2^a Fase: Diseño y elaboración de secuencias didácticas de gramática

A partir del análisis de los currículos oficiales y de los planteamientos que hemos presentado en el marco teórico, el grupo de investigación ha desarrollado secuencias didácticas de gramática basadas en el prototipo Egramint (Rodríguez Gonzalo, 2022a, 2022b), cuyas principales características son el estudio de las formas gramaticales en contextos reales a partir de documentos auténticos, la reflexión metalingüística basada en el uso y la comparación entre las distintas lenguas que conoce el alumnado como desencadenante de la reflexión interlingüística². Las actividades presentadas en las SDGE combinan tareas de investigación sobre el funcionamiento de las lenguas y el aprendizaje de contenidos gramaticales. El profesorado guía y dirige la reflexión mediante la interacción oral con el alumnado, pero también entre el mismo, reflexionando en grupos (Fontich, 2011, Pérez Giménez, 2024). El alumnado habla, discute, se informa y toma decisiones, todas ellas acciones necesarias para el desarrollo de la competencia metalingüística (Llamazares Prieto y García Vidal, 2023). Pero las SDGE también incluyen la comparación y el contraste de las lenguas que el estudiantado conoce, con el fin de promover la necesaria reflexión sobre su funcionamiento (Guasch, 2008).

3.2. Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas de investigación que subyacen a este estudio son las siguientes:

- 1) ¿Qué conocimientos declarativos y procedimentales debe aprender el alumnado en el ciclo de educación secundaria, según el currículo oficial de francés vigente en la Comunidad Valenciana?
- 2) ¿Cuáles son las operaciones discursivo-cognitivas que el alumnado debe realizar con estos conocimientos en diferentes contextos comunicativos?

Se plantean, por tanto, dos objetivos principales:

- 1) Identificar los conocimientos gramaticales que están más presentes en el currículo oficial de Francés como segunda lengua extranjera para el ciclo de Educación Secundaria, así como las operaciones discursivo-cognitivas que tienen mayor incidencia en él.
- 2) Explicar el diseño y elaboración de dos secuencias didácticas de gramática para clases de Francés como segunda lengua extranjera, destinadas a la Educación Secundaria, y que responden a los requisitos impuestos por los nuevos programas educativos en España; así, se presentarán las actividades propuestas en estas dos secuencias, para examinar cómo recogen las operaciones discursivo-cognitivas que, según los currículos, deberían estar más presentes en estas clases.

² Las secuencias didácticas diseñadas por el equipo de investigación pueden consultarse en <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n?authuser=0>. En este artículo se utilizará el acrónimo SDGE para referirnos a las secuencias didácticas diseñadas según el prototipo Egramint.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis del currículo actual de Francés como segunda lengua extranjera

El nuevo currículo para la enseñanza de Francés como segunda lengua extranjera hace hincapié en el desarrollo de *competencias* y *estrategias* en el proceso de aprendizaje; prueba de ello es que estos dos términos aparecen 91 y 66 veces respectivamente en el texto analizado.

Llama la atención que ya no se presenta una tabla de contenidos gramaticales que se deben enseñar, como en los antiguos currículos, sino que se explican las competencias clave y las competencias específicas que se deben desarrollar en las clases de lengua francesa. Como competencias específicas, se enumeran las siguientes: plurilingüismo e interculturalidad, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, interacción oral y escrita, y mediación oral y escrita. Es evidente que, para desarrollar adecuadamente estas competencias en el aula, el alumnado necesitará tener conocimientos gramaticales que pueda aplicar en situaciones comunicativas concretas. Sin embargo, las referencias del currículo a estos conocimientos son anecdóticas, como se puede apreciar en la Figura 2.

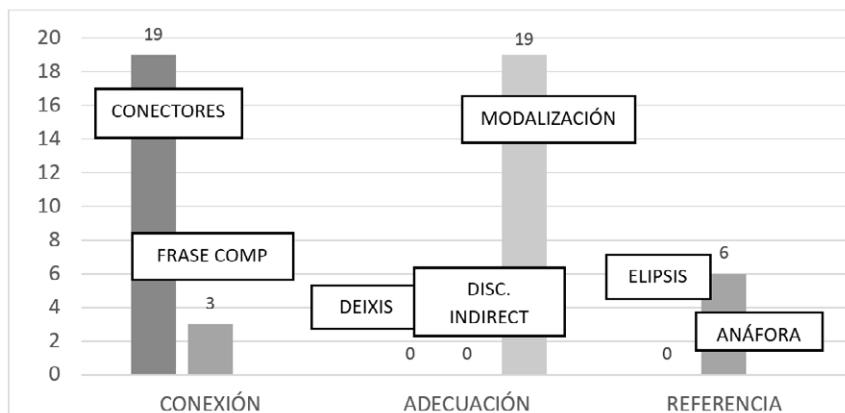


Figura 2: *Datos sobre categorías relativas a los Conocimientos Gramaticales*

A diferencia de los resultados del análisis de los currículos anteriores (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023), el programa en vigor hace hincapié en la categoría de *conexión*, en la que intervienen los *conectores* y la *oración compuesta*, que presenta 22 casos en total; la categoría de *adecuación*, y en particular la *modalización*, presenta 19 casos, seguida de la *anáfora* (6 casos). Lo que es notablemente diferente es la ausencia de toda referencia a la terminología gramatical tradicional (conjunciones, adverbios, subordinadas, tiempos verbales, etc.) que inundaba los antiguos currículos.

En este caso, nos parece lógico que la categoría sobre la conexión sea la más numerosa, ya que en la enseñanza secundaria se espera que el estudiantado cree textos mucho más complejos y elaborados, aplicando el enfoque comunicativo y, por tanto, utilizando funciones más específicas y adecuadas al contexto. En cuanto a la modalización, esta se centra en diversas funciones comunicativas (pedir aclaraciones o explicaciones, dar instrucciones u órdenes, interactuar, etc.), pero también el currículo incide en la producción de textos coherentes mediante oraciones compuestas, según el contexto de uso.

En cuanto a las operaciones discursivo-cognitivas más presentes en el currículo oficial, hemos detectado 445 casos, que se distribuyen como se muestra en la Figura 3.

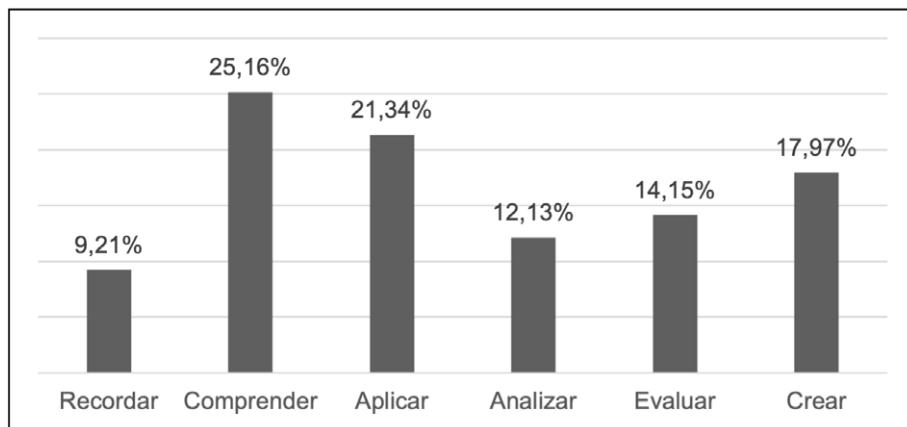


Figura 3: *Incidencia de las operaciones discursivo-cognitivas en el nuevo currículo de Francés en Secundaria (en porcentajes)*

Los resultados indican que las operaciones con mayor incidencia son *comprender* (n=112; 25,16%) y *aplicar* (n=95; 21,34%), ambas consideradas operaciones cognitivas más sencillas y que se encuentran en la base de la pirámide de la taxonomía de Bloom. Les sigue de cerca la operación más compleja *crear* (n=80; 17,97%). Las denominadas operaciones intermedias están menos presentes (*analizar* 12,13%, n=54; y *evaluar* 14,15%, n=63). Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de programas anteriores (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023), en el caso del actual currículo de Francés de Secundaria de la Comunidad Valenciana, la categoría *recordar* está muy poco presente, lo que en parte podría explicarse por la situación de la enseñanza de segundas lenguas extranjeras en la Comunidad Valenciana. En efecto, no se otorga un peso importante en la carga lectiva del alumnado a la enseñanza de segundas lenguas. Además, el estudiantado puede acceder a la materia en cualquier curso de secundaria, por lo que la heterogeneidad de los grupos favorece el que se presenten contenidos lingüísticos de diversa dificultad en cualquier curso y no se *recuerden*, sino que se *comprendan* y *apliquen*.

Estos resultados se alinean con los nuevos métodos de enseñanza de lenguas, que abandonan la memorización y abogan por un enfoque comunicativo y basado en la acción, como demuestra la mayor incidencia de las categorías *comprender* y *crear*. Se espera, por tanto, que los alumnos comprendan, apliquen lo que han comprendido y, por último, que produzcan todo tipo de textos. Las operaciones *analizar* y *evaluar* también están presentes, pero su incidencia es menor. Entendemos, por tanto, que el currículo establece que el alumnado debe realizar todas las operaciones discursivo-cognitivas, de forma progresiva, para poder crear un texto en francés, es decir, deben ser capaces de analizar y evaluar un texto antes de crearlo ellos mismos. Los enfoques comunicativo y orientado a la acción justifican la mayor presencia de las operaciones *comprender*, *aplicar* y *crear*, ya que se espera que el estudiantado cree textos orales, escritos y multimodales en contextos comunicativos reales, y que sepa interactuar y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas complejas.

Es destacable igualmente que los porcentajes de todas las macrocategorías están equilibrados en este nuevo currículo. Las tres macrocategorías que componen las operaciones más sencillas o básicas suponen el 55,71% del total, mientras que las operaciones más complejas suponen el 44,55%, lo que demuestra que el nuevo currículo de Francés en secundaria considera que hay que acompañar al alumnado a través de todas las operaciones discursivo-cognitivas y, aunque unas están más presentes que otras, no se descuida ninguna.

4.2. Creación de secuencias didácticas de gramática Egramint para Francés como Segunda Lengua Extranjera

4.2.1. Características generales

Las secuencias didácticas de gramática del proyecto Egramint se diseñaron a partir del modelo de Camps y Zayas (2006). Se caracterizan por el diseño de actividades que promueven la reflexión metalingüística y se desarrollan en tres fases (Rodríguez Gonzalo, 2022a, 2022b):

- 1) Observación: En esta primera fase se anima a los estudiantes a observar el uso en contextos comunicativos reales.
- 2) Investigación: La segunda fase se dedica a la manipulación de palabras y al contraste de un mismo contenido lingüístico en distintas lenguas. Los contenidos presentados se utilizan en situaciones de producción escrita, oral y multimodal. En esta fase la atención se centra en el uso en situaciones en un contexto comunicativo concreto.
- 3) Sistematización: Con la orientación del profesorado, el alumnado reflexiona sobre lo que ha aprendido durante la SDGE y discute o escribe sus conclusiones. Esta fase culmina con una tarea final, en la que el alumnado explica todo lo que ha aprendido a lo largo de la SDGE.

A lo largo de estas tres fases, el profesorado integra la reflexión explícita sobre la gramática y el contraste interlingüístico, principales objetivos del proyecto Egramint. Además, las SDGE aplican un enfoque comunicativo y funcional preconizado por el currículo de enseñanza de Francés en secundaria.

Las dos SDGE que describimos en este artículo se titulan *Dis-moi ce que tu vois ! Audiodescripción de films en français* (SDGE1) y *À vos marques, prêts, partez ! L'expression de l'obligation en français* (SDGE2)³. Desde la primera fase de observación, ambas presentan actividades de contraste interlingüístico que incluyen otras lenguas que el alumnado ya conoce, bien porque las ha estudiado (castellano, catalán e inglés), o bien porque son propias, en la línea de los trabajos sobre educación plurilingüe y TIL referidos en el marco teórico. Además, ambas van acompañadas de una guía docente que da respuesta a las actividades propuestas, orientaciones para llevarlas a cabo y alternativas para implementarlas.

Ambos dispositivos de intervención gramatical aplican un enfoque basado en tareas, ya que se considera al alumnado como agentes sociales, miembros de una sociedad en la que llevan a cabo acciones que no son solo lingüísticas, y que se enmarcan en diversos contextos comunicativos y en un ámbito de actuación concreto (Consejo de Europa, 2018). Las tareas finales trascienden los límites del aula y tienen una aplicación directa en la sociedad de la que los alumnos forman parte. Los dos productos finales propuestos por las SDGE que se abordan en este artículo son:

- 1) La producción de una audiodescripción, entendida como un nuevo género textual escrito para ser leído (Sanz-Moreno, 2022) y dirigido a un público ciego o con discapacidad visual que no puede acceder a las imágenes de un producto audiovisual (SDGE1).
- 2) Un póster que se expondrá en diferentes lugares del centro escolar, con instrucciones que deben seguirse por parte de la comunidad escolar (SDGE2).

³ *¡Dime lo que ves! Audiodescripción de películas en francés* (SDGE1) y *¡En sus marcas, listos, ya! La expresión de la obligación en francés* (SDGE2).

Tabla 2: *Características principales de las SDGE creadas para la materia Francés Segunda Lengua extranjera*

Título	Qu'est-ce que tu vois ? Audiodescription de films en français (SDGE1)	À vos marques, prêts, partez ! L'expression de l'obligation en français (SDGE2)
Número de sesiones	6 sesiones	7 sesiones
Nivel	1º ESO	2º ESO
Enseñanza	Comunicativa funcional Enfoque por tareas	Comunicativa funcional Enfoque por tareas
Modalidad de actividades	Orales, escritas, multimodales	Orales, escritas, multimodales
Tipo de interacción	En parejas En pequeño grupo En grupo clase	En parejas En pequeño grupo En grupo clase
Tarea final	Guion de audiodescripción (producción escrita)	Póster sobre consignas en diferentes lugares del instituto
Explicitación de la reflexión metalingüística	Informe en pequeño grupo	Informe en pequeño grupo
Contraste entre lenguas	Español e inglés	Español, catalán e inglés

Se promueve la participación del alumnado a través de actividades en parejas o en pequeños grupos, dada su importancia en el aprendizaje gramatical y en la adquisición de segundas lenguas (Long, 1996; García-Mayo, 2018). En consecuencia, se utiliza la interacción para llevar a los estudiantes a explicitar su reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de las lenguas (primera lengua y lenguas extranjeras, en este caso español, catalán, inglés y francés).

Además, en las dos SDGE que se describen, el alumnado debe acompañar el producto final con un breve informe sobre sus reflexiones metalingüísticas, que debe completar explicando las formas lingüísticas empleadas y las razones de su elección. La Tabla 2 muestra las características generales de las dos SDGE que se analizarán con detalle.

4.2.2. *Operaciones discursivo-cognitivas que se promueven en las SDGE*

Los conocimientos gramaticales presentados en estas dos SDGE son, por una parte, el presente de indicativo y los adjetivos (género, número, lugar, etc.) en francés y, por otra, la expresión de la obligación mediante el verbo *devoir* (*deber*), el imperativo y la expresión *il faut + infinitif* (*hay que + infinitivo*). Ambas secuencias preparan al alumnado para redactar textos relativamente complejos que les sitúan en una situación real de comunicación.

Las SDGE proponen actividades que intentan combinar todas las operaciones discursivo-cognitivas previstas en el programa oficial de francés, desde las más sencillas hasta las más complejas. Así, las actividades de la fase de observación y manipulación llevan al alumnado a identificar las personas que intervienen en una interacción comunicativa: quién envía el mensaje, quién es el destinatario, en qué contexto puede haberse producido esta interacción y cuál es la relación social entre las personas que hablan, con el fin de reflexionar y justificar las formas lingüísticas utilizadas (Figura 4).

 <p>Dans un saladier, mélangez le vinaigre et l'huile d'olive. Salez et poivrez.</p>	<u>Qui émet le message ?</u> <u>Destinataires :</u> <u>Contexte :</u> <u>Conséquences :</u> <u>Intention :</u>
	<u>Qui émet le message ?</u> <u>Destinataires :</u> <u>Contexte :</u> <u>Conséquences :</u> <u>Intention :</u>
	<u>Qui émet le message ?</u> <u>Destinataires :</u> <u>Contexte :</u> <u>Conséquences :</u> <u>Intention :</u>

Figura 4: Actividad 6 de la fase de manipulación de la SDGE2

Como se puede apreciar en la Figura 4, en pequeños grupos el alumnado tiene que analizar anuncios o carteles publicitarios, teniendo en cuenta el emisor y el destinatario, el contexto, la función comunicativa y las consecuencias de no seguir las instrucciones. Esta actividad continúa con el repaso de las formas lingüísticas estudiadas anteriormente y la aplicación de los conocimientos adquiridos para crear un cartel bilingüe como tarea final.

Las actividades propuestas en las SDGE proporcionan una progresión estructurada hacia la reflexión metalingüística, partiendo de la observación de formas lingüísticas y su identificación en textos reales y, en el caso de la SDGE1, en dos lenguas diferentes: la que los alumnos están aprendiendo (francés) y su lengua primera (Figura 5).

Activité 3 (en binômes)

Voici la transcription du **scénario d'AD** de la publicité française que nous venons de voir :

À la cantine

"Dans la cantine d'un collège, un ado, veste en jeans, sac à l'épaule, cherche une place en tenant son plateau. Il s'arrête devant un élève en chemise à carreaux qui déjeune seul. Il s'assoit et ôte sa veste. Au bras gauche, il porte une prothèse. L'ado à chemise à carreaux lève la tête de son plateau. Ils se font un check. Sur fond blanc, le drapeau français et la devise « liberté, égalité, fraternité ».

1. Quels éléments linguistiques on utilise pour décrire **les actions** en français? Repérez-les dans le texte. Par exemple :

Un ado cherche (verbe chercher au présent de l'indicatif) ;

Et voici la transcription du scénario d'AD de la publicité espagnole :

No te rindas

Personas con discapacidad miran a cámara. Una joven morena habla en lengua de signos. Una joven ciega sonríe. Un joven con implante coclear y una joven rubia miran a cámara. Un joven habla en lengua de signos, otro camina con una pierna ortopédica y otros dos están en silla de ruedas. La imagen funde a negro.

1. Quels éléments linguistiques on utilise pour décrire **les actions** en español? Repérez-les dans le texte. Par exemple :

miran (verbo mirar en presente de indicativo)

Figura 5: Reflexión metalingüística en dos lenguas diferentes (francés y español) en la SDGE1

Para desarrollar la tarea final, en la SDGE1 se guía al alumnado siguiendo todas las operaciones cognitivas descritas anteriormente: una vez que han comprendido un cortometraje, el alumnado tiene que aplicar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de todas las actividades de la secuencia y analizarlos, para finalmente crear el texto (Figura 6). Como se ve, se plantean muchas preguntas y se incide especialmente en la comprensión (recordemos que, en este caso, el guion de audiodescripción⁴ es un texto subordinado a la imagen, por lo que es muy importante que se entienda el cortometraje sobre el que se va a trabajar) y en planificar el texto que se va a escribir.

La actividad prevé distintas fases de acompañamiento en la producción escrita: de la fase de comprensión se pasa a la de planificación, en la que, a través de preguntas, se pretende que el alumnado reflexione sobre la función que debe desempeñar su texto, prestando atención particular a los destinatarios; y, por último, se ha previsto también una fase de revisión (que encaja con la operación cognitiva de *evaluar*). Para ello, hemos proporcionado una lista de control (*check-list*) con el fin de que el estudiantado pueda autocorregirse y comprobar los elementos lingüísticos que necesita a medida que escribe. La *check-list* no solo se utiliza para la autoevaluación, sino también como guía para escribir el guion de audiodescripción.

Au long de ces deux prochaines séances, vous allez créer votre propre scénario d'audiodescription sur le court-métrage intitulé "The Present" (Le cadeau) dirigé par Jacob Frey et Fabio Coala.

Voici le court-métrage en français sur lequel nous allons travailler.



(Source : <https://www.youtube.com/watch?v=7R6gh2SJhBk>)

1. Première phase : compréhension
Voyez le court-métrage en binômes et répondez aux questions suivantes :
1- Qui sont les protagonistes ?
2- Qu'est-ce que le protagoniste fait au début du court-métrage ?
3- Qu'est-ce que le cadeau ?
4- Quelle est la première réaction du garçon ? Pourquoi ?
5- Pourquoi la maman a offert ce cadeau à son fils ?
6- Qu'est-ce qui se passe à la fin ?

Figura 6: Consigna para desarrollar la tarea final de la SDGE1

Por último, en ambas SDGE se ha previsto la presentación de un informe. En el caso de la SDGE2 (Figura 7), el informe versa sobre las formas lingüísticas empleadas en el póster que constituye la tarea final, para explicitar la reflexión metalingüística que subyace en su creación y para que el alumnado reflexione en grupo sobre el funcionamiento de las lenguas (en este caso, el póster debía ser bilingüe).

⁴ Un guion de audiodescripción consiste en un texto escrito para ser leído e insertado en la banda sonora de la película que ofrece una descripción de los personajes, los espacios, las acciones y los referentes culturales que aparecen en la pantalla, con el fin de que el espectador ciego o con baja visión pueda entender y disfrutar del producto audiovisual en las condiciones más parecidas a cómo lo hace una persona que puede ver con normalidad.

Maintenant que vous avez rédigé les règles en deux langues, pensez à vos compagnons étudiants d'autres langues. Ils veulent faire l'affiche en une autre langue. Expliquez comment vous avez fait en français et en une autre langue pour leur inspirer. Nous vous aidons, vous pouvez compléter les blancs :

1. Nous avons décidé de rédiger des normes en français et en _____ [introduire l'autre langue] pour _____ [introduire l'endroit] parce que _____ [introduire la raison].
2. Notre affiche de consignes est adressée à _____ [introduire les destinataires].
3. En français, pour rédiger nos normes, nous avons utilisé _____ [formes verbales] pour exprimer _____ [intentionnalité] parce que _____ (Par exemple, _____)

Nous avons utilisé aussi _____ pour _____.

4. En _____ [autre langue], nous avons utilisé _____ [formes verbales] pour exprimer _____ [intentionnalité] parce que _____ (Par exemple, _____)

Nous avons utilisé aussi _____ pour _____

Figura 7: *Informe final que refleja la reflexión metalingüística en la SDGE2*

4.2.3. Comparación y contraste interlingüístico

A lo largo de las SDGE, se proponen actividades centradas en la comparación, el contraste y la transferencia entre las distintas lenguas que conoce el alumnado de Francés, de modo que pueda utilizar todo su repertorio lingüístico y compararlo mediante la transferencia interlingüística para desarrollar la conciencia metalingüística y la competencia plurilingüe (Guasch, 2008; Cenoz, 2019).

El contraste se introduce ya en la fase de observación, y también recurriendo a las propias lenguas presentes en el aula (Figura 8). Esto ayuda a despertar la curiosidad del alumnado sobre la existencia de otras lenguas y culturas, y a dar protagonismo a lenguas primeras que no son compartidas por la mayoría del alumnado pero que le son propias.

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 reconnaissiez 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 8: *Primera actividad de la SDGE2 que introduce el contraste interlingüístico*

En este primer ejemplo de la fase de observación de la SDGE1, utilizando una señal de tráfico multilingüe, se formulan preguntas destinadas a comprender el mensaje a partir de diferentes elementos (lingüísticos y paralingüísticos) así como a detectar la presencia del multilingüismo en la vida cotidiana, y también se anima al alumnado a hablar, a asumir el papel de protagonistas en la clase y a enseñar a sus compañeros sus lenguas, aunque no se estudien en clase pero que, sin duda, estarán presentes en ella. Lo que proponen ambas SDGE es utilizar los conocimientos previos de otras lenguas (operación cognitiva de *recordar*) para aprender una nueva, en este caso el francés, y considerar estos conocimientos como un recurso para desarrollar las competencias comunicativa y plurilingüe, en la línea de lo establecido por el currículo en vigor.

La Figura 9 de la SDGE2 presenta la actividad 2, cuyo objetivo principal consiste en introducir al alumnado en un género discursivo que no domina (la audiodescripción). Una vez se ha explorarlo brevemente en francés, se presenta también en español, para indagar en los elementos que componen un guion de audiodescripción y en las formas lingüísticas utilizadas en él (presente de indicativo, adjetivos calificativos). Se trata de un anuncio publicitario real que, además, introduce el tema de la diversidad y explora el nuevo género discursivo y sus elementos constitutivos.

Activité 2 (en binômes, puis en groupe classe)

Maintenant nous allons voir une autre pub, cette fois-ci en espagnol :



Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=UsiP5LMGkyY>

(Source : [Por Talento](#))

1. Quel est le message de la pub ?
2. Pourquoi on écoute une voix en expliquant ce que se passe dans la pub ?
3. Quels éléments de la pub explique-t-il ?

Figura 9: Actividad 2 de la SDGE1 que presenta el género de la audiodescripción también en español

En la fase de manipulación, el contraste suele introducirse a través de la traducción, que se utiliza como estrategia principal (Cook, 2001). El objetivo es identificar las diferencias y similitudes entre las cuatro lenguas a partir de los recursos lingüísticos y las funciones comunicativas que se persiguen. Por ejemplo, en la actividad 8 de la SDGE2 (fase de manipulación), una vez identificado el modo imperativo en francés y tras realizar algunos ejercicios de aplicación, el alumnado tiene que proponer traducciones de las formas lingüísticas en las tres lenguas que ya conocen (español, catalán e inglés).

En SDGE1 se trabaja la traducción intersemiótica (traducción de imágenes a palabras) en varios idiomas. De hecho, no solo se producen textos en francés, sino también en otras lenguas. El nivel de contraste entre la segunda lengua extranjera (francés), la primera lengua extranjera (inglés) y el catalán y el español se consigue de forma guiada, en lo que respecta a las diferencias y similitudes ortográficas o léxicas, y también en los aspectos culturales. En este sentido, la comparación de guiones de audiodescripción en varias lenguas permite reflexionar sobre la percepción y verbalización de la realidad en función de la lengua en la que se ubica el emisor y, por tanto, de la cultura meta (Sanz-Moreno, 2022).

5. CONCLUSIÓN

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, el análisis del nuevo currículo de Francés para Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana demuestra que finalmente se ha adoptado un nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas que apuesta por un enfoque integrado y por la necesaria comparación entre las lenguas que el alumnado conoce y aprende. Las operaciones más presentes deben ser las de *comprender, aplicar* y *crear*, en consonancia con el enfoque comunicativo y por tareas que se adopta en la enseñanza de la lengua francesa. Sin embargo, a diferencia de los currículos examinados anteriormente, las operaciones intermedias de *analizar* y *evaluar* también están muy presentes, garantizando un andamiaje progresivo en el aprendizaje. No se atiende a los contenidos gramaticales de forma detallada, puesto que se incide en la adquisición de competencias y estrategias (*saber hacer, saber estar, aprender a aprender*) más que en el conocimiento de saberes. Se aplica, como hemos dicho, un enfoque funcional de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Estos resultados, junto con las investigaciones previas expuestas en nuestro marco teórico, justifican el diseño propuesto por el equipo de investigación de secuencias didácticas de gramática plurilingües del proyecto Egramint. En ellas se proponen todo tipo de actividades, sin descuidar ninguna de ellas (desde la más sencilla, *recordar* conocimientos previos; las intermedias, como *aplicar* el imperativo en contextos comunicativos concretos y *analizar* textos; hasta la más compleja, *crear* un guion de audiodescripción), y se incide en el enfoque por tareas, siendo necesaria la elaboración de un producto final que convierte al alumnado en agente social. Como se ha visto, se promueve la reflexión metalingüística a través de preguntas, que se explica de manera oral o escrita, así como en un informe final que recoge todo lo aprendido a lo largo de la secuencia. Además, el contraste entre lenguas está muy presente, como se demuestra en las SDGE presentadas diseñadas para la clase de francés. Teniendo en cuenta que el alumnado ya conoce otras lenguas que se han estudiado en el aula, se utilizan los conocimientos previos que tienen para introducir nuevas formas lingüísticas en la lengua estudiada. En definitiva, resulta indispensable diseñar este tipo de materiales pedagógicos que consideran la investigación previa, además del análisis curricular, para integrarse en el modelo de educación plurilingüe en el que estamos inmersos.

Los resultados que se han presentado entroncan con lo expuesto por Ruiz Bikandi (2008) sobre la formación de docentes en este nuevo enfoque y con el objetivo segundo de este estudio: el diseño de estas dos secuencias didácticas incluye el fomento de la reflexión gramatical explícita en el aula y el uso de la lengua para hablar sobre las lenguas que conoce el alumnado, lo cual se enmarca directamente en las operaciones de *analizar, evaluar* y *crear*. En la misma línea, la consideración del entorno multilingüe en el que se encuentra el alumnado también hace referencia a operaciones como *recordar* y *aplicar*; y, por su parte, fomentar la curiosidad por otras lenguas y otras culturas está directamente relacionado con la operación *comprender*. La traducción, la comparación entre lenguas y la reflexión interlingüística son parte esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe, por lo que deberían introducirse explícitamente en las clases para enriquecer el acervo lingüístico y cultural del alumnado y promover el desarrollo de la competencia plurilingüe, uno de los objetivos principales del proyecto Egramint.

Las dos SDGE presentadas en este artículo, así como el resto que conforman el corpus de secuencias Egramint, se han implementado en aulas de toda España, por lo que el equipo de investigadoras dispone de grabaciones de aula, materiales del alumnado y entrevistas con el profesorado que dan cuenta de dichas implementaciones y de sus beneficios a la hora de garantizar un aprendizaje significativo. Se abre, por tanto, una nueva fase de análisis de

todos estos datos obtenidos con el fin de verificar la validez y eficacia de los dispositivos de intervención diseñados y de eventuales modificaciones relativas a número de sesiones, adaptaciones a distintos perfiles de alumnado o lenguas de contraste interlingüístico.

REFERENCIAS

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Camps, A. (2021). La enseñanza de la gramática. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*, (pp. 229-247). San Juan: Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de: <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó
- 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. (2020). Navigating between languages: Multilingual speakers' perceptions. In 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* (pp. 15-35). Lausane: Peter Lang.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Consejo de Europa (2018). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Bruselas: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- 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>
- Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). California: California State University.
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19-36. Recuperado de: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.

Doughty, C., & Williams, J. (2009). *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

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). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 112-122.

Fontich, X., García Folgado, M.^a 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, p. 149-158. <https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24636>

García-Mayo, M^a P. (2011). The relevance of attention to L2 form in communicative classroom contexts. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 11, 11-45. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18037>

García-Mayo, M^a 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-Pastor, M^a D. y Sanz-Moreno, R. (2023). 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. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 65-92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>

Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.

Guasch, O. (2011). Les llengües del ensenyament. En A. Camps (Coord.). *Llengua catalana i la literatura. Complements de formació disciplinària* (pp. 25-45). Barcelona: Graó.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: Pergamon.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.

Llamazares Prieto, T. y García Vidal, P. (2023). 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, 37-63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>

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* (pp. 39-52). Netherlands: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in SLA. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of SLA* (pp. 413-468). San Diego, CA: 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*. Netherlands: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.96.11lon>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Long, M. H., & Robinson, P. (2009). Focus on Form: Theory, research and practice. En C. Doughty, C., & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.) (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10398>
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850961>
- Ortega, L. (2001). Atención implícita a la forma: teoría e investigación. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante 1 (pp. 5-80). Alicante: Quinta Impresión.
- Pérez Giménez, M. (2024). 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. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 147-173. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>
- Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, 360, 13-16.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- 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. (2022c). 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>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Sanz-Moreno, R. (2022). L'écriture en français à travers l'appréhension d'un nouveau genre textuel: l'audiodescripción. *Cédille. Revista de estudios franceses*, 22, 455-473. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.22.21>