

El contraste interlingüístico al servicio de la reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas

Crosslinguistic contrast to reflect about grammar in language teaching

El contrast interlingüístic al servei de la reflexió gramatical en l'ensenyament de llengües

Carme Durán Rivas^a , Alícia Martí-Climent^b 

^a Departament: Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. Carme.Duran@uab.cat

^b Departament: Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València, Valencia, España. Alicia.Marti@uv.es

Recibido: 25/11/2024 | Aceptado: 13/12/2024 | Publicado: 28/01/2025

RESUMEN: Enseñar lenguas en contextos multilingües implica tener en cuenta las lenguas de la escuela y las de los escolares. Conlleva enseñar a usarlas como herramienta de comunicación y de pensamiento, pero también a observarlas como objeto de estudio para entender las reglas de su funcionamiento, para comprender las relaciones que se establecen entre el significado que vehicula y las formas que toma. Ahora bien, este foco en la forma tan solo es eficaz para los aprendices cuando se basa en la reflexión y no en la mera transmisión de un conocimiento disciplinar acabado. Este artículo se focaliza, especialmente, en las investigaciones recientes sobre el contraste interlingüístico como una herramienta eficaz al servicio de la reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas.

PALABRAS CLAVE: contraste interlingüístico; reflexión lingüística; enseñanza de lenguas; tratamiento integrado de lenguas; plurilingüismo

Cómo citar: Carme Durán Rivas & Alícia Martí-Climent. (2025). El contraste interlingüístico al servicio de la reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 34, 1-12. [10.7203/realia.34.29832](https://doi.org/10.7203/realia.34.29832)

Copyright: The Authors.
Open Access: This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

Sponsor / Funding: No funding declared in this research.

ABSTRACT: Teaching languages in multilingual contexts involves taking into account the languages of schooling and students' home languages. It also involves teaching how to use them as a tool for communication and thought, as well as how to observe them as an object of study in order to understand their underlying rules, and the relationships that ensue between the meanings that they convey and the forms that they take. However, this focus on form is only effective for learners, when it is based on reflection as opposed to mere transmission of final disciplinary knowledge. This article focuses on recent research on cross-linguistic contrast as an effective tool for grammatical reflection in language teaching.

KEYWORDS: crosslinguistic contrast; linguistic reflection; language teaching; integrated language processing; multilingualism

RESUM: Ensenyar llengües en contextos multilingües implica tenir en compte les llengües de l'escola i les dels escolars. Comporta ensenyar a utilitzar-les com a eina de comunicació i de pensament, però també a observar-les com a objecte d'estudi per entendre les regles del seu funcionament, per comprendre les relacions que s'estableixen entre el significat que vehicula i les formes que adopta. Ara bé, aquest focus en la forma tan sols és eficaç per als aprenents quan es basa en la reflexió i no en la mera transmissió d'un coneixement disciplinar acabat. Aquest article focalitza,

especialment, en les investigacions recents sobre el contrast interlingüístic com una eina eficaç al servei de la reflexió gramatical en l'ensenyament de llengües.

PARAULES CLAU: contrast interlingüístic; reflexió lingüística; ensenyament de llengües; tractament integrat de llengües; plurilingüisme

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad multilingüe y multicultural en la que vivimos nos obliga a atender la diversidad lingüística en las aulas y fuera de ellas. El contexto multilingüe de la escuela y el carácter plurilingüe del alumnado determina que la mayoría de los sistemas escolares europeos aboguen por una formación bilingüe o plurilingüe de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, el enfoque lingüístico integrado constituye un principio básico en la enseñanza para construir una sociedad multilingüe que tenga en cuenta tanto las lenguas de la escuela como las de los escolares.

Por otro lado, los actuales currículos competenciales plantean situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes aprender a través de experiencias educativas significativas basadas en su realidad, en las que ponen en juego técnicas y destrezas diversas para resolver problemas, retos y desafíos, y en las cuales el trabajo en equipo, la autonomía y la reflexión forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, uno de los retos actuales de la educación es conseguir una enseñanza de las lenguas, propias y extranjeras, que promueva la reflexión sobre el uso y la transferencia lingüística para desarrollar la competencia multilingüe y la competencia metalingüística del alumnado, para lo cual se necesitan conocimientos gramaticales que puedan ser usados de forma consciente y autónoma por los estudiantes, y procedimientos metodológicos que permitan a los docentes abordar estos conocimientos en el aula. Es decir, resulta fundamental saber lenguas y saber pensar sobre ellas.

En esta línea, el objetivo de este artículo es presentar el estado del arte de la investigación centrada en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediante la reflexión gramatical generada a partir del contraste entre las diferentes lenguas objeto de estudio. La finalidad última es explorar el potencial del contraste de lenguas en la enseñanza para hacer emerger la reflexión sobre el uso y el funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES: EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

Una realidad plurilingüe como la actual plantea la necesidad de abordar la reflexión metalingüística de forma relacionada, mediante la comparación de los diferentes fenómenos a partir de las lenguas que conoce el alumnado. Desde un planteamiento integrado de las lenguas del currículo (Guasch, 2010, 2020; Ruiz Bikandi, 2005, 2008; Pascual, 2006, 2023), resulta imprescindible el tratamiento unificado de la teoría lingüística y la planificación coordinada de la enseñanza de las diferentes lenguas presentes en la escuela (Guasch, 2011). El objetivo último es mejorar las prácticas de aula y evitar la contradicción existente entre una práctica educativa que parcela la enseñanza de las lenguas en las aulas y los resultados de la investigación que señalan que los conocimientos lingüísticos de y sobre lenguas diferentes no se configuran separadamente en las mentes de los usuarios (Cummins, 1979; Guasch, 2010).

Se entiende así la competencia plurilingüe e intercultural no como una superposición o una suma de competencias monolingües (Palou & Fons, 2019), sino como una competencia plural y compleja, de carácter dinámico, que incluye un conjunto de conocimientos y habilidades en varias lenguas que no son necesariamente idénticos, y que permite movilizar los recursos de este repertorio plurilingüe de manera estratégica para la comunicación lingüística y la interacción cultural (Baldaquí-Escandell,

2009). El Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) tiene como objetivo que el alumnado rentabilice sus aprendizajes lingüísticos y desarrolle al máximo su competencia comunicativa plurilingüe (Ruiz Pérez, 2008) e implica, por tanto, la planificación de la enseñanza de las diferentes lenguas presentes en el currículo desde una única perspectiva didáctica —teórica y metodológica— y su programación conjunta, para favorecer las complementariedades, aprovechar las coincidencias y evitar las repeticiones (Guasch, 2007).

En el ámbito español, ya la LOGSE (1990) planteaba la necesidad de un área de lenguas y de un enfoque integrado (Ferrer & Rodríguez-Gonzalo, 2010), lo que se ha mantenido en los currículos de las sucesivas leyes educativas, tal como muestran diversos estudios sobre el tratamiento integrado de las lenguas del currículo (Guasch, 2008, 2010; Pascual, 2006; Ruiz Bikandi, 2005, 2008). Por otro lado, Margaix (2018) analiza un corpus bibliográfico de 50 publicaciones sobre el TIL, de 1990 a 2017, y observa una evolución del concepto desde la planificación lingüística y organización de los contenidos hacia estrategias metodológicas de reflexión lingüística.

De acuerdo con Pascual (2006), el enfoque integrado de las lenguas es un enfoque complejo, que implica la actuación a distintos niveles y que puede adoptar fisonomías muy diversas. Esta complejidad y diversidad proviene del hecho que, más que de un planteamiento didáctico predeterminado, la integración de lenguas en un contexto educativo debe ser el resultado de la confluencia de tres procesos: a) una unificación de criterios en lo que se refiere a las lenguas, su adquisición-aprendizaje y su enseñanza; b) una diversificación de tratamientos según las lenguas y los aprendices, y c) la organización de la actuación coordinada en las diferentes lenguas del currículo, a fin de que la adquisición de la competencia plurilingüe sea más rápida y eficaz. Más allá de las particularidades de cada lengua y de las especificidades del contexto en el que cada una se aprende y se enseña, el objetivo consiste en establecer una base común que proporcione unidad y coherencia a la educación lingüística en el itinerario educativo.

El enfoque lingüístico integrado constituye, por tanto, un principio básico para construir una sociedad multilingüe (Apraiz et al., 2012; Ibarluzea et al., 2021) y permite elaborar una única programación de las diversas lenguas con objetivos, metodologías y criterios de evaluación comunes y con contenidos de aprendizaje repartidos. A pesar de ello, en muchos casos las lenguas se abordan como asignaturas independientes, con escasas referencias entre ellas; esto se evidencia especialmente en la separación explícita entre lenguas primeras y lengua extranjera. Por lo general, no se comparte proyecto didáctico ni se ve como necesario ningún tipo de coordinación entre docentes (Rodríguez Gonzalo, Costa & Nicolàs, 2015).

Quizás por ello, se han desarrollado pocos modelos de integración de lenguas. Como indican Dolz e Idiazabal (2013, p. 12):

El modelo de escuela dominante es monolingüe y, en el caso de enseñanza de varias lenguas, su tratamiento sigue también las pautas establecidas en la enseñanza monolingüe; es decir, apenas se han desarrollado modelos de integración de lenguas, a pesar de que las personas y sociedades plurilingües pueden ser ejemplos evidentes del uso integrado de lenguas diferentes.

En trabajos recientes, se han señalado distintas perspectivas para abordar la relación entre plurilingüismo y enseñanza-aprendizaje de lenguas, como el *translanguaging* (García, 2009; Vallejo & Dooly, 2020), es decir, el uso flexible de los repertorios lingüísticos de las personas bilingües, para destacar que la competencia comunicativa en hablantes multilingües es dinámica y heterogénea. Cenoz y Gorter (2019, 2020, 2022) abogan por un *pedagogical translanguaging*, una práctica docente que utiliza

diversas actividades planificadas por el profesor para fomentar el aprendizaje de lenguas y contenidos en el aula activando todos los conocimientos lingüísticos que los alumnos ya poseen (Cenoz & Gorter, 2022). No obstante, las características específicas del contexto sociolingüístico pueden tener un efecto negativo en las lenguas minoritarias regionales, por lo que Cenoz y Gorter (2017) defienden un *translanguaging sustainable*, que implica un difícil equilibrio entre la utilización de recursos de todo el repertorio del alumnado multilingüe y la configuración de contextos para utilizar las lenguas minoritarias por sí solas, junto con contextos en los que se utilicen dos o más lenguas.

El reto de la educación plurilingüe es enorme: formar a personas plurilingües asegurando que su formación incluya la lengua minorizada. Idiazábal et al. (2015) concretan tres grandes objetivos: la capacitación para el uso práctico de las lenguas, el despliegue de capacidades metalingüísticas y el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad lingüística (especialmente, hacia las lenguas minorizadas). Asimismo, consideran que la lengua minorizada debe adquirir un carácter prioritario (vehicular) en la programación para compensar las carencias de uso, prestigio, etc., causadas por una escasa o deficiente normalización.

El tratamiento integrado de lenguas no tiene solo una finalidad de mejora de los usos comunicativos de las distintas lenguas que se aprenden en la escuela. También tiene un papel destacado en el desarrollo de la competencia metalingüística de los escolares.

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: USO Y REFLEXIÓN SOBRE EL USO

En las últimas décadas, el papel de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de lenguas ha sido motivo de intenso debate nacional e internacional (v. Rodríguez Gonzalo, 2012; Fontich y Camps, 2013; García Folgado, Fontich y Rodríguez-Gonzalo, 2022). Mientras algunos estudios han cuestionado la utilidad de la gramática en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, otros trabajos muestran evidencias de una mejora de los usos lingüísticos y, sobre todo, del desarrollo de una conciencia sobre cómo funciona el sistema lingüístico que permite a los estudiantes ejercer un mayor control sobre sus propias producciones, orales y escritas, y una mejor comprensión de las producciones ajenas (v. Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Van Rijt y Coppen, 2017; Van Rijt, de Swart y Coppen, 2019, entre otros).

Actualmente, hay un cierto consenso en señalar la necesaria atención a la forma (*focus on form*) en el desarrollo de las habilidades comprensivas y expresivas de los aprendices, que les permita: a) un dominio progresivo de los usos formales; b) el acceso a las prácticas sociales sobre la lengua, como el uso de diccionarios, gramáticas o manuales de estilo; c) la transferencia de conocimientos de lo que saben en una lengua a otra que están aprendiendo a través del contraste interlingüístico, y d) una mayor conciencia metalingüística que les faculte para un aprendizaje reflexivo de la lengua.

El foco se pone ya no tanto en la enseñanza de la gramática como objeto de estudio acabado del que los estudiantes se tienen que apropiarse, sino en la reflexión sobre la lengua en uso (Camps, 2014; Camps y Ribas, 2017; Myhill, Jones, Lines y Watson, 2012; Lo Duca, 2020, entre otros) a partir de la noción de actividad metalingüística (Camps, 2014, 2021). Según Camps, se trata de una actividad observable que toma el lenguaje como objeto de observación, reflexión y análisis. La enseñanza de la gramática basada en la actividad metalingüística de los aprendices permite establecer puentes entre el uso comunicativo y el conocimiento explícito sobre cómo funciona el sistema lingüístico, integrando, así, la atención a las formas, los significados y los usos.

El currículo básico de la materia de lengua establecido en los reales decretos que desarrollan la LOMLOE (2020) –como los distintos currículos de nuestro entorno, por ejemplo el de Portugal (v. Costa y Rodríguez, 2019), el Reino Unido (v. Hollman, 2021),

Francia o Italia– se alinea con los resultados de la investigación educativa en enseñanza de la gramática y pone el foco en la reflexión sobre la lengua como finalidad principal del conocimiento gramatical. De esta manera, plantea, por un lado, un enfoque comunicativo encaminado a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la comprensión y la elaboración de textos orales y escritos, y por otro, señala la necesidad de explicitar y sistematizar el conocimiento sobre cómo funciona el sistema lingüístico de manera que los estudiantes de las distintas etapas educativas vayan construyendo un saber que les permita observar la lengua, hablar sobre ella y convertirla en objeto de conocimiento.

En esta doble mirada de atención a los usos lingüísticos y de reflexión sobre ellos (Durán, 2010), el currículo vigente distribuye los contenidos gramaticales en dos bloques de saberes: uno dedicado al desarrollo de las competencias comunicativas, en el que los contenidos lingüísticos se vinculan con las tareas de producción y de recepción de textos, y otro centrado en la competencia metalingüística y de reflexión sobre la lengua en el que se aborda la comprensión de conceptos lingüísticos abstractos y su necesaria sistematización (Durán et al., 2023).

La metodología que se propone sitúa al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje y lo convierte en un participante activo que tiene que observar, manipular o hacer hipótesis sobre el funcionamiento de los distintos aspectos lingüísticos. Para ello, plantea partir de situaciones de aprendizaje que den sentido al reto propuesto.

En esta línea se sitúan las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG), modelo elaborado por Camps (2006) a partir de la base del modelo de secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003). Se trata de un modelo hipotético de intervención didáctica que permite múltiples variantes y adaptaciones, pero siempre a partir de una estructura que contempla tres fases: una fase inicial de planteamiento del problema y de negociación de objetivos con los estudiantes; una segunda fase de desarrollo de la tarea y de las actividades secuenciadas para llevar a cabo la tarea propuesta, y, finalmente, una puesta en común de los resultados, que puede ser, por ejemplo, un informe escrito mediante el cual los estudiantes sistematizan los conocimientos gramaticales que se han trabajado y que dan sentido a la tarea propuesta. Todo ello se acompaña de un proceso de evaluación formativa (Ribas, 2012) durante el proceso de aprendizaje.

En este planteamiento, Milian y Camps (2006, p. 29) destacan la importancia de tres elementos básicos que caracterizan el modelo: a) la importancia de la actividad y del producto resultante; b) el proceso para estimular el razonamiento metalingüístico, i c) la interacción como mediadora del proceso de construcción del conocimiento:

En definitiva, el objetivo es implicar al estudiante –y al propio enseñante a su vez– en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los interroguen y que les inciten a la reflexión, que les lleven a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo; en definitiva, que les sitúen en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar el razonamiento gramatical.

En esta misma línea, se sitúan diversas propuestas de materiales didácticos elaborados con el objetivo de desarrollar la reflexión sobre la lengua (Zayas y Camps, 2006; Durán et al., 2023). En este último, se ofrecen ejemplos de situaciones de aprendizaje en torno a la reflexión sobre la lengua conforme al marco curricular de la LOMLOE, cuya competencia específica 9 destaca la necesidad de desarrollar una competencia metalingüística que permita a los estudiantes:

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

4. EL CONTRASTE INTERLINGÜÍSTICO

Las aportaciones de Dabène (1996), Jessner (1999), De Pietro, (1999), Turner & Turvey (2002), Candelier (2004), Ben-Rafaël (2004) (citados en Guasch, 2010), entre muchos otros, defienden un retorno a la lingüística contrastiva desde nuevas bases, con una ampliación de su objeto de estudio (no tan solo los sistemas lingüísticos sino las representaciones que se hacen de ellos los aprendices) y con un cambio en sus objetivos. En este sentido, la gramática se erige como un instrumento para avanzar en el conocimiento de las relaciones que establecen los aprendices entre los conocimientos de los distintos sistemas lingüísticos que manejan y que conviven en su mente. A través de la reflexión sobre la lengua y el contraste interlingüístico se adquiere el conocimiento gramatical.

Con la finalidad de dar una respuesta a una enseñanza de las lenguas adaptada a las finalidades previstas por el sistema educativo, que permita abordar de manera integrada las lenguas del currículo, se planteó el proyecto EGRAMINT¹, que proporciona modos de intervención en el aula mediante dispositivos de intervención semiestructurados, secuencias didácticas de gramática (SDG), que permiten hacer efectivo este planteamiento.

Sobre los dispositivos metodológicos que permitan al profesorado abordar la enseñanza de la gramática desde una perspectiva reflexiva e interlingüística, [Idiazabal et al. \(2015\)](#) consideran las secuencias didácticas (SD) basadas en géneros textuales como recurso efectivo para la educación plurilingüe. En la misma línea, [Larringan et al. \(2015\)](#) señalan la necesidad de elaborar secuencias didácticas que tengan en cuenta las transferencias interlingüísticas y aportan evidencias que confirman la existencia de zonas de permeabilidad de habilidades o destrezas en el sentido de la teoría de la competencia subyacente común de Cummins.

En efecto, el reto de la educación plurilingüe requiere una enseñanza de las lenguas curriculares que promueva la reflexión sobre el uso y la transferencia lingüística para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado ([Rodríguez-Gonzalo, 2021](#)). En este sentido, el proyecto EGRAMINT plantea la elaboración de una gramática escolar interlingüística como instrumento de formación docente y de intervención en el aula. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia plurilingüe implica la capacidad de realizar transferencias entre las lenguas que forman parte del perfil lingüístico del alumnado, [Rodríguez-Gonzalo \(2022\)](#) propone situaciones de aprendizaje que permiten la reflexión gramatical interlingüística en las aulas de primaria y secundaria obligatoria.

Todas las SDG del proyecto EGRAMINT (SDGE)² responden a un modelo común, con distintas adaptaciones según el contenido seleccionado y el nivel al que se

¹ Proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT - PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación y por coordinado por Rodríguez-Gonzalo.

² Se pueden consultar las SDGE en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n>

dirigen, que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres grandes fases: Observamos, Indagamos y Reflexionamos. En la primera se plantea el contenido gramatical a partir de actividades de observación de situaciones de uso en géneros discursivos diversos. La segunda fase se centra en la indagación mediante actividades de análisis y de manipulación que permitan entender las características del ítem gramatical seleccionado. En la fase final, se persigue la recapitulación sobre lo aprendido, mediante la elaboración de textos que requieran del uso de las formas lingüísticas estudiadas o informes en los que se sinteticen las reflexiones realizadas. En todo el proceso se busca la evaluación formativa, entendida como regulación del aprendizaje, es decir, se pretende que el alumnado, en colaboración con el o la docente, sea consciente del sentido de lo que está aprendiendo y sea capaz de expresar tanto los logros como las dificultades durante el proceso.

Estas SDGE también se caracterizan por: a) la interacción en el aula, entre iguales y con el docente, como requisito para el desarrollo de la competencia metalingüística; b) el contraste interlingüístico, en relación con las lenguas curriculares (primeras y extranjeras), de manera que el alumnado se habitúe a la transferencia y al contraste, necesarios para el desarrollo de una competencia plurilingüe, y c) el desarrollo de la competencia digital, tanto en relación con la exploración de los usos lingüísticos en las redes, como en la elaboración de textos digitales, en el uso de herramientas digitales con fines educativos o en la consulta de páginas en Internet.

Investigaciones recientes, en el marco del proyecto EGRAMINT, abordan la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, centrándose en la relación entre los usos discursivos y la reflexión metalingüística en 2.º curso de Educación Primaria (Santolària, Soler & Casas, 2023) y en 1.º y 3.º curso de Educación Secundaria (Llamazares & García-Vidal, 2023; Martí-Climent & Abad, 2023), la construcción del conocimiento de los escolares sobre los conceptos gramaticales en distintas lenguas (Martí-Climent & Abad, 2023; Santolària, Soler & Casas, 2023; Sempere, Reig & Rodríguez-Gonzalo, 2023; Reig, Sempere & Torralba, 2023; Torralba, Reig & Sempere, 2024), el papel de la interacción oral en la reflexión metalingüística e interlingüística (Pérez, 2023) y la enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras (García-Pastor & Sanz-Moreno, 2023).

Otro estudio relata, desde la perspectiva del profesorado, las experiencias de aula en las que se implementaron, en diferentes niveles de Educación Secundaria y Formación Profesional, tres secuencias didácticas de gramática del proyecto EGRAMINT (Abad et al., 2023). Sus resultados muestran la importancia de propiciar espacios de interacción del profesorado desde los que observar, analizar y problematizar la actuación docente como requisito para la construcción de conocimiento didáctico y la transformación de la acción docente.

También existen publicaciones recientes sobre los libros de texto en la enseñanza de lenguas. Una investigación sobre los manuales de lengua castellana y literatura analiza el tratamiento del complemento directo (CD) en los libros de texto de educación secundaria y bachillerato (Casas-Deseures & Reina Carrascosa, 2023), en la cual se reportan los principales problemas que la investigación sobre la enseñanza de la gramática tiene identificados en la construcción del conocimiento gramatical sobre el CD (definición poco adecuada e incompleta, no progresión de la función sintáctica, algunas contradicciones y terminología poco precisa). Otra examina el tratamiento didáctico que reciben los contenidos gramaticales y la transferencia interlingüística en los libros de texto de inglés de Educación Primaria del 2004-2014 (Ballester-Almagro, García-Pastor & Rodríguez-Gonzalo, 2024) y apunta que la presencia de actividades de reflexión metalingüística y la relación entre lenguas es mínima.

5. EL CONTRASTE ENTRE LENGUAS: UN INSTRUMENTO AL SERVICIO DE LA REFLEXIÓN GRAMATICAL

El monográfico que presentamos en este número especial tiene como objetivo actualizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediante la reflexión gramatical generada a partir del contraste entre las diferentes lenguas objeto de estudio. Presenta cuatro estudios de investigación que pueden ilustrar perspectivas y enfoques diversos sobre cómo desarrollar el contraste interlingüístico en la enseñanza de lenguas.

En el primer trabajo, Jiménez-Salcedo analiza la situación de plurilingüismo y tratamiento integrado de lenguas en Andorra, con el objetivo de poner el foco en la manera de introducir la perspectiva interlingüística en la enseñanza gramatical de las tres lenguas vehiculares (catalán, francés y castellano). Los resultados de este estudio empírico, realizado mediante el análisis documental de un corpus de documentación pública, señalan la aplicación del concepto de plurilingüismo, de acuerdo con el Consejo de Europa, y el desarrollo del tratamiento integrado de las lenguas y del aprendizaje comunicativo basado en métodos inductivos, pero revelan ciertas carencias, sobre todo en lo que respecta a la reflexión metalingüística en el ámbito de la enseñanza gramatical.

En el segundo artículo, Monferrer-Palmer y Dolz exploran el videotutorial para la enseñanza de lenguas, una herramienta emergente en la didáctica de lenguas, analizando sus características, potencialidades y limitaciones. La investigación se basa en el análisis de un corpus de 72 vídeos en catalán, inglés, francés y portugués para el aprendizaje autónomo de las lenguas. Se detallan las regularidades de este hipergénero de texto multimodal y se propone una modelización didáctica, una propuesta de itinerarios didácticos que integran los videotutoriales en procesos de aprendizaje más amplios y efectivos.

En el tercer trabajo, Llop et al. presentan un conjunto de principios y propuestas aplicadas para la enseñanza del catalán como lengua adicional, concretamente del sistema negativo en catalán, desde una perspectiva plurilingüe. Los resultados de esta investigación permiten entender mejor los procesos de adquisición del sistema negativo en hablantes plurilingües y, de esta forma, diseñar: a) una propuesta de programación y distribución de los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje del sistema negativo del catalán como lengua adicional, desde el nivel A1 hasta el C2; b) unos principios clave que guíen la enseñanza y el aprendizaje del sistema negativo desde una perspectiva plurilingüe; y c) una muestra de actividades aplicadas en el marco de una enseñanza de base comunicativa, que permiten reconocer y aprovechar los bagajes lingüísticos de los aprendices, y que tienen en cuenta tanto el tratamiento y exposición al estímulo como el procesamiento de las formas lingüísticas.

Finalmente, en el cuarto trabajo, Rodríguez Pedreira aborda las expresiones eufemísticas en español y en francés y, en este sentido, propone actividades para el desarrollo de la competencia léxica en estudiantes de francés como Lengua Extranjera (FLE) o como segunda lengua (L2), dirigidas a estudiantes universitarios que poseen al menos un nivel intermedio alto (B2) o avanzado (C1) de destreza léxica en la lengua extranjera (LE) y unos conocimientos gramaticales adecuados. Las expresiones eufemísticas constituyen un potencial escasamente explotado en la enseñanza y aprendizaje de una LE, por lo que este trabajo resulta de interés desde el punto de vista didáctico, contribuyendo al enriquecimiento léxico y semántico de los aprendices.

En resumen, creemos que los trabajos que configuran este monográfico contribuyen a enriquecer el debate sobre el papel del contraste interlingüístico y la reflexión gramatical en el aprendizaje de lenguas. Las conclusiones de los cuatro artículos coinciden en destacar la necesidad de abordar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva multilingüe que tenga en cuenta todas las lenguas que se enseñan en la escuela y que movilice los saberes implícitos y explícitos de los estudiantes sobre ellas,

haciéndoles reflexionar sobre sus semejanzas y diferencias, atendiendo tanto al significado como a la forma.

Por otra parte, nos llevan a reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre la investigación y las prácticas de aula, y la necesidad de investigar en el impacto que tienen las propuestas de contraste interlingüístico en la formación inicial y continua del profesorado de lenguas en contextos plurilingües, mediante la producción de herramientas didácticas que incluyan no solo los contenidos sino los modos de intervención. Unas nuevas herramientas didácticas que permitan potenciar la competencia multilingüe y dotar de estrategias reflexivas a los ciudadanos que faciliten su aprendizaje de otras lenguas a lo largo de la vida.

Quedan otros aspectos por abordar como las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la gramática y su impacto en las decisiones docentes en las prácticas de aula o el uso de herramientas digitales al servicio de la reflexión interlingüística, que deberían ser objeto de nuevas investigaciones.

REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V., Campos Royo, M., Ferrer Claramonte, V., Ponce Martínez, N., & Reverte Gracia, M. (2023). El proyecto Egramint desde la perspectiva del profesorado: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente. *Tavira. Revista Electrónica De Formación De Profesorado En Comunicación Lingüística Y Literaria*, (28), 1101. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1101>
- Apráiz Jaio, M. V., Pérez Gómez, M. M., & Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119–137.
- Baldaquí-Escandell, J. M. (2009). La inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades. Reflexions des del País Valencià. *Revista catalana de pedagogia*, 6, 177–198. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212439>
- Ballester-Almagro, M., García-Pastor, M. D., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Enseñanza gramatical, reflexión metalingüística y transferencia interlingüística en los libros de texto de inglés de Educación Primaria. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 15. <https://doi.org/10.1344/did.43086>
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En Zayas, F., & Camps, A. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-38). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic Activity in Language Learning. En T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch, (eds.), *Grammar at School: Re-search on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp. 25–42). Bruselas: PeterLang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Camps, A. (2021). Aprender gramática. En A. Camps & X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 171–184). Universidad Nacional de San Juan. <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Camps, A., & Ribas, T. (eds.) (2017). *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Casas-Deseures, M., & Reina Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica De Formación De Profesorado En Comunicación Lingüística Y Literaria*, (28), 1103. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901–912. <https://www.doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130–135.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (ed.) (2020). Pedagogical translanguaging: navigating between languages at school and at the university. *System*, 92. <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/92/suppl/C>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342–354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21–40. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251. <https://www.doi.org/10.3102/%2F00346543049002222>
- Dolz, J., & Idiazábal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Universidad del País Vasco.
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36–50.
- Durán Rivas, C., Jover Gómez-Ferrer, G., Linares Ros, R., & Manresa Potrony, M. (2023). La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE. ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas. https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/la-reflexion-sobre-la-lengua-en-el-marco-de-la-lomloe-eso-y-bachillerato-guia-de-orientaciones-didacticas_184074/
- Ferrer, M., & Rodríguez, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (coord.), *El tractament integrat de les llengües* (pp. 29–48). Graó.
- Fontich, X., & Camps, A. (2013). La gramàtica de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1–19.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García Folgado, M. J., Fontich, X. & Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(2), 1-13. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4319>
- García-Pastor, M. D., & 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. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 19(2), 135–147.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20–32.
- Guasch, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2011). Les llengües en l'ensenyament. En A. Camps (Ed.), *Llengua catalana i la literatura. Complements de formació disciplinària* (pp. 25–45). Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2020). Interlinguistic reflection in teaching and learning languages. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp. 203–212). Bruselas: Peter Lang.
- Hollmann, W. (2021.9.15). Grammar still matters –but teachers are struggling to teach it. The Conversation. <https://theconversation.com/grammar-still-matters-but-teachers-are-struggling-to-teach-it-166292>

- Ibarluzea, M., Zuloaga, E., Boillos, M. M., & Aranberri, N. (2021). La implementación del tratamiento integrado de lenguas: percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria. *Tonos Digital*, 40. <http://hdl.handle.net/10201/105162>
- Idiazábal, I., Manterola, I., & Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I. M. García-Azkoaga & I. Idiazábal (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39–60). Universidad del País Vasco.
- Larringan, L. M., Idiazabal, I., & García-Azkoaga, I. M. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destreza textuales y discursivas. En I. M. García-Azkoaga & I. Idiazábal (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 147–171). Universidad del País Vasco.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927–28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Llamazares Prieto, T., & Garcia 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>
- Lo Duca, M. G. (2020). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci editore.
- Margaix, S. (2018). El tractament integrat de llengües: una anàlisi documental (1990–2017). Treball Final del Màster en Investigació en Didàctiques Específiques, no publicat. Universitat de València.
- Martí-Climent, A., & Abad Beltrán, V. (2023). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (23), 121–145. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>
- Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25–54). Barcelona: Graó.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02671522.2011.637640>
- Palou-Sangrà, J., & Fons, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. *Lenguaje y Textos* (49), 1–6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11942>
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana.
- Pascual, V. (2023). *Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Giménez, M. (2023). 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>
- Reig, A., Sempere, J. V., & Torralba, G. (2023). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 98, 62–70.
- Ribas, T. (2012). L'avaluació dels aprenentatges lingüístics: una aproximació inicial. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 96–104.
- Ribas, T., Fontich, X. & Guasch, O. (eds.) (2014). *Grammar at School: Re-search on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruselas: PeterLang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>

- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87–118.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües . Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, (21), 33–55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). Tavira. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez Gonzalo, C., Costa, A., & Nicolàs, M. (2015). Projecte Pràcticum: una primera aproximació a l'ensenyament de llengües a les aules d'Infantil i Primària del País Valencià. VIII Seminari L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Universitat de Vic. <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/RodriguezCostaNicolas.pdf>
- Ruiz Bikandi, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 51–66.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33–45.
- Ruiz Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 46–58.
- Santolària Òrrios, A., Soler Pardo, B., & Casas Deseures, M. (2023). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (23), 15–36. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>
- Sempere, J. V., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (23), 93–119. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.5>
- Torrallba, G., Reig, A., & Sempere, J. V. (2024). Desenvolupament de la competència multilingüe a partir de la reflexió sobre l'adjectiu en diferents llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 101, 24–31.
- Vallejo, C. & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 1–16. <https://www.doi.org.10.1080/13670050.2019.1600469>
- Van Rijt, J., & Coppen, P-A. (2017). Bridging the Gap between Linguistic Theory and L1 Grammar Education: Experts' Views on Essential Linguistic Concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380.
- Van Rijt, J., de Swart, P. & Coppen, P-A. (2019). Linguistic Concepts in L1 Grammar Education: A Systematic Literature Review. *Research Papers in Education*, 34(5), 621–648. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742>
- Zayas, F., & Camps, A. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.