



***Adopt, don't shop!*: Escritura en inglés y aprendizaje interlingüístico del adjetivo en primaria**

Recepción: 12/04/2024 | Revisión: 28/06/2024 | Aceptación: 28/07/2024 | Publicación: 01/10/2024

-  **Aina REIG**
Universitat de València
Aina.Reig@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-5202-6876>
-  **Gloria TORRALBA**
Universitat Jaume I
gloria.torralba@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-7019-4504>
-  **Joan V. SEMPERE**
Universitat de València
jovisem@alumni.uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-2515-3911>

Resumen: Este artículo presenta una investigación basada en el diseño y la implementación en un aula de 6.º de Primaria de *Adopt, don't shop!*, una secuencia didáctica de gramática basada en el modelo Egramint (SDGE). La SDGE aúna la enseñanza de la gramática, concretamente del adjetivo, y la escritura en lengua inglesa en el marco de un reto social. El objetivo principal de este trabajo es exponer los resultados de la implementación de la SDGE. Específicamente, se pretende identificar los aprendizajes desarrollados por el alumnado participante en la investigación a raíz de la intervención. Además, se propone validar la secuencia como instrumento que permita aunar la enseñanza de la gramática y de la escritura, y poder ofrecerla como material didáctico para el aula. Los resultados permiten afirmar que la orientación metodológica de la SDGE, que conecta la lengua y el uso, contribuye al aprendizaje de la escritura en inglés y, al mismo tiempo, al desarrollo de conocimientos gramaticales.

Palabras clave: enseñanza de la escritura; gramática escolar interlingüística; inglés como lengua extranjera; géneros discursivos; secuencias didácticas de gramática.





ADOPT, DON'T SHOP!: ESCRITURA EN ANGLÈS I APRENENTATGE INTERLINGÜÍSTIC DELS ADJECTIUS A EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Resum: Aquest article presenta una investigació basada en el disseny i la implementació en una aula de 6è de Primària d'Adopt, don't shop!, una seqüència didàctica de gramàtica basada en el model Egramint (SDGE). La SDGE encara l'ensenyament de la gramàtica, concretament de l'adjectiu, i l'escriptura en llengua anglesa en el marc d'un repte social. L'objectiu principal d'aquest treball és exposar els resultats de la implementació de la SDGE. Específicament, es pretén identificar els aprenentatges desenvolupats per l'alumnat participant en la recerca arran de la intervenció. A més, es proposa validar la seqüència com a instrument que permeti conjuminar l'ensenyament de la gramàtica i de l'escriptura, i poder oferir-la com a material didàctic per a l'aula. Els resultats permeten afirmar que l'orientació metodològica de la SDGE, que connecta la llengua i l'ús, contribueix a l'aprenentatge de l'escriptura en anglès i, alhora, al desenvolupament de coneixements gramaticals.

Paraules clau: ensenyament de l'escriptura; gramàtica escolar interlingüística; anglès com a llengua estrangera; gèneres discursius; seqüències didàctiques de gramàtica.

ADOPT, DON'T SHOP!: ENGLISH WRITING AND INTERLINGUISTIC LEARNING OF ADJECTIVES IN PRIMARY EDUCATION

Abstract: This paper presents the results of a research study based on the design and implementation in a 6th-grade classroom (11-12 years old) of Adopt, don't shop!, a grammar didactic sequence based on the Egramint model (EGDS, SDGE in Spanish). The SDGE combines grammar—specifically the adjective— and English writing instruction within the framework of a social challenge. The main aim of this work is to present the results of the implementation of the sequence in a 6th grade English language classroom. In particular, the objective is to identify the learning developed by the students participating in the research as a result of the intervention. Furthermore, it is proposed to validate the sequence as a tool for integrating grammar and writing instruction, in order to submit it as teaching material. Results show that the methodological orientation of the SDGE, which connects language and use, contributes to the learning of writing in English and, at the same time, to the development of grammatical knowledge.

Keywords: writing instruction; interlinguistic school grammar; English as a Foreign Language; discursive genres; grammar didactic sequences.

Introducción

En la actualidad, la educación lingüística se entiende como el desarrollo de diversas competencias en las que se ven implicadas las capacidades para interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal, en condiciones de coherencia y adecuación en diferentes ámbitos comunicativos. Además, en una sociedad multilingüe y con necesidades crecientes de comunicación internacional, el conocimiento de diversas lenguas, entre las que se encuentran las extranjeras, resulta imprescindible (Real Decreto 157/2022).



Con esta finalidad, los nuevos currículos, apoyándose en las investigaciones más recientes, proponen la realización de proyectos significativos basados en la resolución cooperativa de problemas o retos que integren las competencias específicas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Además, parece imprescindible superar el tratamiento compartimentado del conocimiento lingüístico que se realiza en los libros de texto.

En este artículo se presenta una investigación basada en el diseño y la implementación, en un aula de 6.º de Primaria, de una secuencia didáctica gramática que sigue el modelo de Egramint¹ (SDGE). La SDGE, titulada *Adopt, don't shop!* (Torralba et al., 2022), se desarrolla como un proyecto con el que potenciar la competencia lingüística. Centrada en el uso del adjetivo, la SDGE trabaja de manera simultánea tres lenguas curriculares (catalán, español e inglés). La tarea final consiste en la composición en inglés de un anuncio de adopción de una mascota.

El objetivo principal de este artículo es exponer los resultados de la implementación de la SDGE en un aula de Inglés de 6.º curso de Primaria. Concretamente, se pretende identificar los aprendizajes desarrollados por el alumnado participante en la investigación a raíz de la intervención. Además, se propone validar la secuencia como instrumento que permita aunar la enseñanza de la gramática y de la escritura, y poder ofrecerla como material didáctico para el aula.

A partir de estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El diseño de la SDGE permite el aprendizaje de la escritura del género asociado a la tarea final?
2. ¿Qué conocimientos de orden lingüístico, textual y pragmático desarrolla el alumnado? ¿Es capaz de desarrollarlos de manera integrada en la escritura del género discursivo propuesto en la SDGE?
3. ¿La implementación de la SDGE permite un desarrollo conceptual consciente sobre el adjetivo y la superación del decalaje entre conocimientos declarativos y procedimentales sobre lengua y uso? ¿Esto se refleja en los textos finales elaborados por el alumnado?

1. Marco teórico

En la concepción actual de la escritura y de su enseñanza confluyen las perspectivas lingüística, cognitiva y sociocultural (Beard et al., 2008). La escritura se entiende como un proceso situado en el que la persona que escribe desarrolla una compleja actividad cognitiva y, utilizando conocimientos culturales y lingüísticos y teniendo en cuenta las circunstancias propias del intercambio comunicativo, planifica, textualiza y revisa un texto de acuerdo con unos propósitos determinados (Alamargot y Chanquoy, 2001; Bazerman, 2016).

Aprender a escribir requiere aprender a usar la lengua escrita en situaciones diversas, con medios y finalidades distintas y para diferentes destinatarios (Camps, 2024). El trasvase de las teorías bajtinianas (Bajtín, 1982) a la investigación en didáctica de la escritura, que

¹ Este trabajo forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación.



formulan que la participación en esferas de actividad social se materializa en una variedad de géneros discursivos, plantea la necesidad de vincular la producción de un texto con una situación social en la que lo escrito tenga condiciones de autenticidad (Zayas, 2012) para que resulte significativo. En estas situaciones, reales o simuladas, el escritor debe adaptar el texto y las ideas a un destinatario y a un género discursivo determinado, haciendo uso, entre otros, de conocimientos lingüísticos, sintáctico-semánticos y pragmáticos. Es en este aspecto donde reside el potencial epistémico de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987), dado que, en el proceso de composición, se debe dar solución a conflictos retóricos y de contenido diversos que ponen a prueba los conocimientos y habilidades de la persona que escribe.

Por este motivo, autores como Camps (2024) subrayan que para el aprendizaje de la escritura no basta con su mero ejercicio. Tanto en el terreno escolar como en el científico, a la idea de que la lengua escrita no requiere conocimientos gramaticales explícitos se le opone la consideración de la necesidad de un conocimiento gramatical sistematizado para poder dominar los usos formales de la lengua, sea oral o escrita (Ellis, 2016; Fontich, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2021). En efecto, la investigación ha probado la ineficacia, en lenguas primeras o adicionales, de un enfoque comunicativo desprovisto de la atención al funcionamiento del sistema gramatical (Fontich y García-Folgado, 2018; Guasch, 2001; Marcotte et al., 2020). Por otro lado, se ha demostrado que la escritura promueve el desarrollo de la reflexión metalingüística (Camps et al., 2021; Fontich, 2021; Reig, 2020a, 2020b) y, además, contribuye al desarrollo cognitivo (Swain, 2006; Tocalli-Beller y Swain, 2005), lo que conduce a la modificación y consolidación de los usos lingüísticos (Williams, 2012).

Todo ello ha permitido constatar ampliamente la necesaria imbricación en la enseñanza entre la gramática y los usos lingüísticos. En la base de estos planteamientos encontramos, en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras o adicionales, la competencia subyacente común (Cummins, 2019), erigida sobre la conexión entre las habilidades de las lenguas que componen el perfil lingüístico de los hablantes. En este sentido, las habilidades aprendidas en las lenguas que ya se conocen son imprescindibles para el aprendizaje de las nuevas lenguas, por lo que el nivel de alfabetización en L1 de un aprendiz es determinante. En lo referido a la escritura en lenguas adicionales, la dificultad que implica el uso de una lengua que no se conoce tanto puede contrarrestarse con los conocimientos que han sido adquiridos a través de la interacción mediante la lengua o lenguas que ya se dominan en diferentes esferas de la sociedad letrada (Guasch, 2001; Pasquarella, 2019). Si a los obstáculos evidentes del uso de la lengua adicional se les suma la naturaleza compleja del propio proceso de escritura, se obtiene una actividad –la de la escritura en lengua adicional– altamente exigente que requiere una reflexión activa y consciente, en la que se identifican tres tipos de reflexión diferentes: la metapragmática, la metaprocedimental y la metalingüística (Guasch, 2004).

En las aulas, esto se ha concretado en propuestas basadas en enfoques como el *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Bazerman y Russell, 2020), el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) y de Lenguas y de Contenidos (TILC) y, especialmente en nuestro contexto, en los modelos de secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003) y para aprender gramática (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022). Estas orientaciones han resultado ser beneficiosas para el aprendizaje de lenguas adicionales y de sus escrituras porque fomentan la reflexión, la movilización de saberes en primeras lenguas y su transferencia a las

nuevas lenguas.² Por una parte, la planificación de intervenciones de aula en las que se pone en el centro el proceso de escritura y su aprendizaje a través de los géneros discursivos fomenta la reflexión metapragmática y metaprocedimental aludidas por Guasch (2004). Asimismo, posibilita que los aprendices acudan a los conocimientos que han desarrollado en sus primeras lenguas sobre los géneros, es decir, sobre estructuras fijas de composición y estilos verbales, y que los transfieran a los nuevos usos en la lengua adicional. Por otra parte, en lo referido a la reflexión metalingüística derivada de la actividad de escritura en lengua adicional (Guasch, 2004), estos enfoques plantean un aprendizaje integrado de las formas lingüísticas desde su funcionalidad, de modo que el conocimiento de la estructura del género discursivo ejerce como patrón que permite la transferencia de conocimientos lingüísticos entre las diferentes lenguas (Ruiz-Bikandi, 2005; Zayas, 2012).

La reflexión metalingüística es fundamental para la construcción de los conocimientos sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento. Tal y como se ha dicho, a pesar de que la reflexión metalingüística encuentra en el ejercicio de la composición escrita un aliciente y un gran propulsor, requiere una instrucción específica centrada en la construcción de saberes gramaticales explícitos y sistematizados si se pretende que esta redunde en una mejora de los usos (Costa et al., 2018; Ellis, 2016; Fontich y García-Folgado, 2018; Reig, 2020a, 2020b; Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022). Tras constatar la complejidad que implica el aprendizaje de conceptos gramaticales, Camps (2021) identifica tres tipos de obstáculos que se pueden encontrar en el camino: los del propio contenido gramatical, los referidos al proceso de aprendizaje y los que tienen que ver con los procedimientos de instrucción.

En cuanto a los primeros, como señala esta autora, los conceptos gramaticales pueden explorarse desde perspectivas diferentes y complementarias (enunciativa, textual y sintáctica) y atendiendo a la forma, al significado y al uso. Así pues, de acuerdo con Barth (2014), los conceptos se adquieren sobre el conocimiento desarrollado por el uso y se pueden definir por su relación con otros conceptos y por una serie de atributos que les son propios (atributos esenciales) y por otros que comparten con otros conceptos (atributos no esenciales). Aún más, la autora sostiene que la estructura de un concepto contiene: (i) la descripción realizada con sus atributos esenciales y no esenciales, (ii) el etiquetado del concepto o denominación y (iii) el reconocimiento de ejemplos de dicha categoría.

En relación con los obstáculos del proceso de aprendizaje, Camps (2021) detecta la dificultad del alumnado para evocar los conceptos gramaticales en situaciones diferentes a las aprendidas, para trasladar estos conceptos a la reflexión sobre el uso del lenguaje y a situaciones reales de comunicación, y para integrar el conocimiento declarativo y el procedimental. Es evidente que los conceptos gramaticales forman parte de construcciones teóricas alejadas de las conceptualizaciones que los aprendices forman espontáneamente mediante el uso de la lengua y que su proceso de aprendizaje es especialmente dificultoso. Ante esta realidad, autores como Durán y Rodríguez-Gonzalo (2020) señalan el papel fundamental e innegable de la mediación docente, elemento ubicado entre los procedimientos de instrucción, tercer obstáculo señalado por Camps (2021).

² Del mismo modo, el enfoque interlingüístico favorece un camino de ida y vuelta entre las lenguas adicionales y las propias en el aprendizaje de los conceptos y los usos. Así es, indagar sobre estos en otra lengua ayuda a profundizar en los conceptos y los usos en la lengua propia (Abad Beltrán, 2022; Torralba et al., 2024).



De entre los modelos de enseñanza mencionados anteriormente, las secuencias didácticas para aprender gramática de Camps (Camps y Zayas, 2006) se han probado como un instrumento didáctico adecuado para desarrollar la reflexión metalingüística, la cual es un motor para la construcción de los conocimientos sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento. Camps propone tres vías de planificación de la reflexión sobre la lengua en el aula que comparten la voluntad de asegurar la relación entre el uso y la reflexión. La primera se propone fomentar la reflexión sobre un problema gramatical específico en relación con propuestas de escritura y de lectura de géneros discursivos en el aula. La segunda, partir del análisis de un determinado problema gramatical y ofrecer soluciones, siempre en relación con el uso. Por último, la tercera consiste en tomar como punto de partida los usos y observar las regularidades a través de la manipulación, de manera que se obtengan conclusiones sobre un aspecto gramatical, textual o discursivo determinado, promoviendo el contraste entre las formas, incluso en diferentes lenguas.

Con el objetivo de contribuir al desarrollo de procedimientos de instrucción que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, el proyecto Egramint (Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022) propone un modelo de enseñanza de la gramática reflexiva, interlingüística, basada en la interacción y la colaboración, y contextualizada en situaciones de uso. Egramint formula un prototipo de enseñanza, heredero del modelo de Camps (Camps y Zayas, 2006) y común para Primaria y Secundaria, a fin de guiar la planificación de secuencias didácticas de gramática para las diferentes lenguas del currículo. El prototipo de Egramint y, por ende, sus secuencias (SDGE), organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una pregunta o reto inicial, que motiva las diferentes actividades, estructuradas en tres fases: *Observación* (observando los usos en géneros discursivos y diferentes lenguas o variedades), *Indagación* (experimentando, contrastando y analizando las palabras en diferentes textos, lenguas o variedades y leyendo y escribiendo) y *Sistematización* (sistematizando lo aprendido).

El estudio que se presenta en este artículo pretende mostrar la posibilidad de integrar el aprendizaje gramatical con el de la escritura en inglés, en el marco de situaciones de aprendizaje que faciliten la implicación del alumnado con las tareas que se proponen. Así se contribuye a las investigaciones del proyecto Egramint en primeras lenguas y lenguas adicionales en Primaria (Reig et al., 2023a, 2023b; Santolària Òrrios et al., 2023; Sempere et al., 2023; Torralba et al., 2024) y Secundaria (Abad Beltrán, 2022; García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023; Llamazares y García Vidal, 2023; Martí-Climent y Abad Beltrán, 2023; Pérez Giménez, 2023).

2. Metodología

Esta investigación es un estudio de caso (Stake, 2020) consistente en la implementación, en dos aulas de Primaria, de *Adopt, don't shop!*, una secuencia didáctica de gramática basada en el modelo Egramint (SDGE).

2.1 Contexto y participantes

La SDGE se implementó durante el primer trimestre del curso escolar 2022-2023 en dos aulas de una escuela pública de la provincia de Barcelona. Los participantes fueron 38 alumnos de dos grupos de 6.º curso de Primaria (11-12 años) y su maestra de Inglés. La totalidad del alumnado



era bilingüe en español y catalán y en el aula se impartían tres lenguas curriculares del sistema educativo catalán: el catalán y el español, que además son lenguas oficiales, y el inglés.

2.2 Instrumentos y datos

El instrumento principal de esta investigación es la SDGE *Adopt, don't shop!*, presentada en §2.2.1. De su implementación se analizarán los 18 textos finales producidos por el alumnado en el aula. Estos datos se contrastarán con los recolectados mediante un cuestionario, administrado en clase a los dos grupos al finalizar la SDGE, y con los obtenidos a partir de una entrevista semiestructurada realizada a dos de los alumnos participantes una vez completados los cuestionarios.

El cuestionario, respondido por 38 estudiantes, contenía 27 preguntas. Con 9 de estas, de carácter general, se recabó información acerca de la percepción del alumnado sobre los objetivos del proyecto y su orientación interlingüística, la valoración de la SDGE y la autoevaluación del trabajo realizado. Las otras 18, algunas de respuesta cerrada y otras de desarrollo, eran específicas y abordaban cuestiones sobre los contenidos gramaticales, textuales y discursivos.

La entrevista, de una duración de 10 minutos, se hizo a una pareja formada por una alumna y un alumno escogidos por la maestra, y consistió en 13 preguntas con las que se pretendía profundizar en sus impresiones sobre la secuencia y en el trabajo realizado, así como, especialmente, en los conocimientos de tipo gramatical, textual y discursivo que habían desarrollado.

2.2.1 La secuencia didáctica

Adopt, don't shop! es una secuencia que plantea el aprendizaje integrado de gramática y de escritura en inglés a través de la interacción y la colaboración, y desde una perspectiva inductiva e interlingüística. Tiene como objeto de enseñanza la noción del adjetivo y los usos lingüísticos en el marco temático de la adopción de mascotas, con un propósito comunicativo: escribir anuncios de adopción para encontrar familias para unos animales abandonados.

En la SDGE se imbrican la reflexión metalingüística y la escritura de un texto de un género discursivo determinado, el anuncio, de modo que todas las actividades del proyecto comparten un objetivo doble, comunicativo y gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2021; Zayas, 2012). Comunicativo, ya que como tarea de escritura final el alumnado tiene que elaborar un anuncio que incite a sus destinatarios a no comprar animales, sino a adoptar una mascota determinada. Se trata, pues, de un texto persuasivo en el que la presentación y la descripción, tanto física como de carácter de los animales, busca incidir en el bienestar animal e implicar a los destinatarios en el compromiso con esta causa. Gramatical, dado que en este marco temático se fomenta la reflexión sobre distintos aspectos de la noción de adjetivo en inglés: la invariabilidad de las formas, la posición respecto del nombre y el orden semántico. Todas las tareas de la SDGE son manipulativas y colaborativas, con el fin de promover el diálogo y la interacción entre iguales y con el docente, esenciales para la reflexión y la construcción consciente de conceptos (Camps, 2021; Fontich, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2021).

Con una duración de seis sesiones, *Adopt, don't shop!* se organiza en tres grandes fases: 1) presentación de la problemática social y natural y del reto de la secuencia (escribir un anuncio para dar respuesta a la problemática planteada), 2) realización de actividades de gramática y escritura del anuncio, y 3) sistematización final de los aprendizajes (Tabla 1). Se considera que aunar en una misma propuesta la perspectiva de la enseñanza de la gramática en inglés a través de los usos (los géneros discursivos y la escritura) y el planteamiento contrastivo e integrado de lenguas (en este caso, tres lenguas curriculares: inglés, catalán y español) puede facilitar la transferencia de conocimientos entre las lenguas que formen parte del perfil lingüístico del alumnado y los géneros discursivos que usen para comunicarse, independientemente de la lengua empleada (Lemus et al., 2023; Torralba et al., 2024).

Fase 1. Presentación	Fase 2. Realización	Fase 3. Sistematización final
<i>We have a problem</i> Presentación de la situación de aprendizaje de la secuencia didáctica de gramática (SDGE) <i>Adopt, don't shop!</i> y de la problemática social (la compra de mascotas y su posterior abandono).	<i>We analyse</i> Análisis y manipulación de las formas lingüísticas –la posición, invariabilidad y el orden de los adjetivos– en relación con un género discursivo: el anuncio de adopción. Planteamiento integrado de lenguas: inglés, catalán y castellano.	<i>Conclusions</i> Redacción de un texto metalingüístico sobre los conocimientos adquiridos en la SDGE a partir de una plantilla con huecos que lo facilita.
<i>We have a plan</i> Presentación del reto, de los objetivos y contenidos, del plan de trabajo de la SDGE y de la tarea final.	<i>We write</i> Escritura de un anuncio de adopción de acuerdo con una estructura textual predeterminada, haciendo uso del conocimiento adquirido sobre el adjetivo y atendiendo a la finalidad discursiva propuesta: motivar a los ciudadanos para la adopción de mascotas.	

Tabla 1. Fases de la SDGE *Adopt, don't shop!*

Para fomentar el aprendizaje de la lengua basado en la reflexión y el razonamiento, la secuencia incorpora los procedimientos de reflexión gramatical de Egramint, que se apoyan en las operaciones de observación, indagación y sistematización (Rodríguez-Gonzalo, 2021). Estas operaciones se realizan de manera recurrente y recursiva a lo largo de las diferentes tareas, por lo que en la SDGE: (i) se observa el adjetivo como forma lingüística en relación con la descripción y el género discursivo del anuncio de adopción de una mascota, (ii) se indaga sobre



las características de esta categoría gramatical mediante ejercicios específicos de gramática y durante el proceso de composición textual, y (iii) se obtienen conclusiones parciales que van sistematizando el conocimiento construido.

Los principales resultados de la investigación recogida en este artículo provienen de la segunda fase de la secuencia (*Realización*) (Tabla 1), en la que se suceden dos bloques de actividades. En el primero, se realizan ejercicios en los que se analizan las formas lingüísticas en relación con su uso en el género discursivo objeto de la tarea final de la secuencia. Esto es, la posición del adjetivo en cuanto al nombre, su invariabilidad y el orden correcto cuando se utiliza más de un adjetivo para complementar a un mismo nombre. En el segundo bloque, se aborda la redacción del anuncio de adopción para dar respuesta a la problemática social planteada. La organización de la SDGE alrededor de las actividades de leer para aprender contenido lingüístico y leer para escribir, y de escribir para aprender incluye una atención especial a las operaciones implicadas en la composición escrita: planificar, textualizar y revisar. Cada uno de estos procesos en ambos bloques ofrece un escenario para la observación, la indagación y la sistematización parcial y progresiva del aprendizaje lingüístico, tanto en relación con el plano gramatical como con el textual y el discursivo.

Como se ha podido observar, la tarea de escritura en inglés del anuncio de adopción se desarrolla en el segundo bloque de la fase de realización (*We write*) (Tabla 2). Ideado como un cierre de las actividades de indagación, en la composición por parejas de un anuncio de adopción se plantea la utilización reflexiva de los contenidos trabajados previamente. Para ello, se prevén instrumentos que apoyen el proceso de escritura en sus diferentes momentos.

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Sesión 4	Escribir para indagar. Revisar	Planificación y textualización del anuncio, con guion de escritura y pauta de autocorrección. Revisión por parejas con la pauta.
Sesión 5	Editar el texto	Escritura de la versión final del anuncio.

Tabla 2. Bloque 2 de la SDGE *Adopt, don't shop!*

Para ayudar al alumnado a representarse mentalmente la situación comunicativa y la tarea de composición y para sentar las bases de la planificación de la escritura del género discursivo (*¿Qué se va a escribir y con qué finalidad?*), el bloque *We write* se inicia presentando una situación real o simulada (Figura 1): la protectora necesita que el alumnado le ayude a dar a conocer a cuatro animales que buscan un nuevo hogar.

11. We want four pets to find a new home.

The rescue centre needs you because they want people to know the animals.

They gave you some information and asked you to write a short adoption post about each pet.

A) WE PLAN

What will we write?

The rescue centre will introduce the pets.

Why will we write?

There is a serious problem with abandoned pets. With their description people will know them and will learn to love them.

Figura 1. Presentación de situación de aprendizaje.

Seguidamente, ahondando en la planificación y preparando a los aprendices para la textualización, se especifican los diferentes apartados que tiene que incluir el anuncio de adopción: identificación del animal, descripción física, de carácter y hábitos. Esta información se obtiene a partir de textos que reproducen tres diálogos entre miembros de diferentes familias acerca de la posibilidad de adoptar unas mascotas determinadas y las características físicas y comportamentales de estas (Figura 2).



Figura 2. Material de apoyo para la composición del anuncio (gestión informativa).

Además, tanto en la planificación como en la textualización se recuerda al alumnado el reto social y el objetivo planteados, y se hace hincapié en que centre su atención en el uso de los adjetivos, que debe ser variado y adecuado.

En la textualización propiamente dicha, se les ofrece una plantilla para estructurar la información que utilizarán en la redacción del texto del anuncio. Esta plantilla tiene en cuenta la organización semántica del texto y su distribución en párrafos.

Finalmente, para preparar la edición del texto definitivo, se propone la revisión del borrador en parejas. En tres aproximaciones sucesivas (Figura 3) y con la ayuda de una rúbrica elaborada por el equipo investigador, se insta al alumnado a comprobar la presencia de la información necesaria y su organización en el texto, a revisar el uso adecuado de los adjetivos y de los aspectos gramaticales aprendidos, además de la ortografía, y a componer la versión final del anuncio, haciendo uso de los instrumentos de apoyo a la escritura aportados durante el proceso. Esta rúbrica sirve como instrumento para guiar la reelaboración del texto. En la forma final del anuncio, el cuerpo del texto va precedido de un encabezado y acompañado de la imagen del animal en adopción. Para la edición de la versión final del texto se introdujeron las TIC, con herramientas como el PowerPoint y el Canva, muy atractivas para el alumnado.

C) WE REVIEW

We'll review three times.

In the first one we'll check the organization of the information. First, we introduce the animal, then we explain how s/he is and finally we explain what s/he likes to do.

Then we'll review grammar and spelling.

Finally, we'll write the final version. Use again the table that has helped you to write.

Figura 3. Directrices para la revisión del texto.

En *Adopt, don't shop!* se trabaja el concepto de adjetivo desde un punto de vista plurilingüe. La fundamentación teórica gramatical la encontramos en gramáticas descriptivas: la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (IEC, 2019) para el catalán, la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (RAE-ASALE, 2010), para el español, y la *Oxford Modern English Grammar* (Aarts, 2011), para el inglés. Nos centramos especialmente en los atributos de la noción *adjetivo* en lengua inglesa y los comparamos con el catalán y el español. Esta categoría se refiere a las cualidades de las entidades designadas por los nombres (adjetivos calificativos) y también a los tipos de dichas entidades (adjetivos relacionales), de manera que los utilizamos para caracterizarlas (*gato peludo; black dog*), valorarlas (*gran persona; sweet pet*) o clasificarlas (*país americà; German shepherd*), entre otros. Entre las coincidencias, desde el punto de vista sintáctico, el adjetivo puede desempeñar las funciones de modificador nominal, atributo o complemento predicativo. No obstante, en lengua inglesa hay diferencias en lo relativo a la morfología, ya que el adjetivo no admite morfemas flexivos de género y número como ocurre en el catalán y el español.

Por otra parte, en cuanto a su posición respecto del nombre también existen diferencias notables. En catalán y en español, generalmente el adjetivo calificativo puede aparecer antepuesto o pospuesto al nombre, sin entrar a valorar las diferencias semánticas que la posición pueda ocasionar (*mal amigo / amigo malo*). De acuerdo con las gramáticas, en inglés, los *descriptive adjectives*, equivalentes a calificativos y relacionales, siempre preceden al nombre cuando funcionan como complemento nominal. Además, el orden de los adjetivos en inglés, según su significado, es bastante estricto. Nos referimos a la necesidad de mantener el orden en relación con la proximidad al nombre complementado según los siguientes significados: *opinion, size, age, shape, color, origin, material*. Dicho orden se recuerda mediante una regla mnemotécnica, el acrónimo OSASCOM. Este orden en catalán y en español no se exige, pero los adjetivos relacionales deben aparecer pospuestos al nombre en todas las ocasiones (*animals vertebrats; animales vertebrados*).



Así, los atributos del concepto de adjetivo que nos interesa destacar en esta ocasión son la (*in*)*variabilidad* de las formas, la *posición*, y el *orden* según su significado. El contraste entre las lenguas en cuanto a estos atributos permite una construcción conceptual más amplia y más profunda (Ruiz-Bikandi, 2005, ya que colabora en una definición del adjetivo desde el ejemplo y el contraejemplo (Barth, 2014) y considera algunas de sus características esenciales (como la calificación o la complementación nominal y no esenciales (como la variabilidad o el orden, por ejemplo).

Por último, en lo referido al género al que pertenece el texto final de *Adopt, don't shop!*, cabe destacar que en un anuncio de adopción de una mascota se identifica y describe un animal. En la descripción, se presentan sus rasgos físicos y su carácter, sus costumbres y su comportamiento. En este aspecto, comparte con la descripción personal la doble mirada exterior o física e interior. Además, más allá de la idea compartida por numerosos autores –entre los que encontramos a Amossy (2009)– según la cual cualquier género discursivo presenta una dimensión argumentativa, el anuncio de adopción establece un claro objetivo discursivo que consiste en convencer a un posible destinatario de la bondad de la adopción de mascotas frente a su compra. No es un género puramente argumentativo, ya que no propone dicha tesis facilitando después razones con las que sostenerla. Se trata de intentar guiar a un interlocutor a compartir la realidad –las mascotas son abandonadas– y orientar su comportamiento a la adopción.

En este caso nos situamos, en términos de Ducrot (2004), ante una *argumentación retórica*, que se dirige a crear en la audiencia una predisposición anímica, un estado emocional favorable a las propuestas del emisor, en oposición a una *argumentación lingüística*, que aportaría razones lógicas. Se trata, pues, de la utilización de un léxico concreto y de formas sintácticas que faciliten conmovir al destinatario. Es de nuevo Amossy (2009) quien afirma que en este caso la argumentación racional se sustituye por un tipo de persuasión diseñada y dirigida a influenciar con elementos que trascienden la reflexión y se dirigen a las emociones.

3. Resultados y discusión

En esta sección presentaremos resultados relacionados con cinco aspectos importantes de la secuencia: el proceso de escritura, la estructura y organización del texto, los usos del adjetivo desde el punto de vista gramatical, la riqueza léxica y los recursos usados con objetivos comunicativos.

3.1 Proceso de escritura

El proceso de composición textual desarrollado en la SDGE da como resultado 18 textos finales producidos por las 18 parejas de los dos grupos clase. Son textos de una extensión media de 96 palabras que responden de manera adecuada al reto planteado en el proyecto. Pese a que en este estudio se ha prescindido del análisis de los borradores, los resultados derivados del análisis de los textos finales evidencian la integración, por parte del alumnado, de aprendizajes de diferentes niveles de contenido gramatical, textual, discursivo, etc. Esto es posible no solamente por la orientación del producto final, sino por el diseño de la SDGE, que prepara, mediante actividades previas, la escritura del anuncio. La organización de la SDGE en fases de

observación, indagación y sistematización (Rodríguez-Gonzalo, 2021) que incluyen el trabajo sobre contenidos gramaticales contextualizados en usos reales y tareas centradas en el proceso de escritura en lengua inglesa, facilita la producción final y promueve la movilización de los diferentes aprendizajes en una tarea comunicativa (Fontich, 2021; Zayas, 2012).

Encontramos evidencias de ello en la entrevista, en la que ante la pregunta “¿Cuál ha sido la tarea más sencilla para vosotros y por qué?” los dos alumnos declaran que fue la elaboración del anuncio para la adopción de la mascota. Añaden que lo que facilitó la elaboración del producto final fue el trabajo previo en la SDGE, de los distintos contenidos:

ALUMNO: *La presentació [la ficha de adopció], perquè abans de fer la presentació i fer-ho tot, ja vam practicar els adjectius i els verbs i tot, i va ser més fàcil fer-la perquè ja ho havíem treballat feia molt poc.*

ALUMNA: *El cartell, perquè va ser com un premi o la representació de tot el que havíem après. Ho vam passar molt bé.*

Ejemplo 1. Entrevista. Fragmento 1.

3.2 Estructura y organización del texto

Los textos finales presentan una estructura y una organización del contenido predominantemente homogéneas. Todos ellos se ajustan a las características genéricas de un anuncio de adopción de una mascota (ver ejemplo en las Figuras 4 y 5), puesto que contienen el título o encabezado, el cuerpo del texto con la descripción física, el carácter y las costumbres del animal, y una imagen. Esta es la estructura que se presentó en algunos de los textos modelo utilizados en la SDGE para realizar las tareas de lectura e indagación sobre aspectos gramaticales, y, además, con las indicaciones dadas para la composición del texto final. Sin embargo, los resultados revelan también una cierta heterogeneidad en la elección de opciones y recursos que no se explicitan en la consigna, tal y como se expondrá a continuación.



Figura 4. Ficha de adopción de Boira.

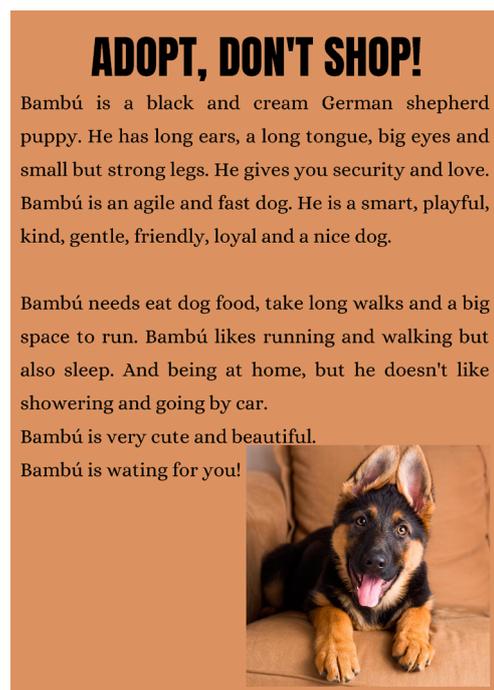


Figura 5. Ficha de adopción de Bambú.



3.2.1 El título o encabezado del anuncio de adopción

El alumnado optó por posibilidades diferentes a la hora de decidir el contenido del título o encabezado del anuncio de adopción. De los 18 anuncios, 12 tomaban como título el nombre del proyecto (*Adopt, don't shop!*), utilizándolo como eslogan, y 5 recibían por título el nombre propio del animal. Un último anuncio estaba encabezado con una apelación a su destinatario, el posible adoptante, utilizando la voz de la mascota que necesita adopción: *Do you want to help me?*

3.2.2 El cuerpo del texto

Los 18 anuncios de adopción siguen la organización de estructura y contenido propuesta en la plantilla de textualización para el cuerpo del texto: en dos o más párrafos, incluyen por un lado la presentación del animal, su descripción física y de carácter, y por otro sus costumbres y necesidades.

No obstante, en cinco casos el alumnado optó libremente por incluir al principio, antes de la descripción física, algunos datos acerca de las necesidades del animal descrito (*Xip, a 1 year-old beagle puppy dog, was abandoned last month and he needs someone to play with him*) o su pasado dramático (*She was abandoned when she was 2 month old by her owners. They bring her to the rescue center and told us that they couldn't have her any more, which is sad*). Estos ejemplos forman parte de un repertorio de recursos dirigidos a la razón y a las emociones (Ducrot, 2004) de los que se vale el alumnado para reforzar el carácter persuasivo del anuncio y lograr convencer al destinatario para que adopte al animal. La mayor concentración de estos recursos se encuentra en la segunda parte del cuerpo del texto (*She is a very good and friendly dog and she is looking for a home to start a new life*), tal y como se registra en los resultados de la investigación (12 de los 18 textos finales).

Cabe resaltar, por último, el uso espontáneo de una apelación al final del texto en forma de oración exclamativa exhortativa, lo cual se refleja en 12 de los textos (*Please, adopt me!; I need you!; Bambú is waiting for you!*).

Estos resultados respecto a la estructura textual vienen a confirmar la pertinencia tanto de las distintas tareas de la fase de indagación, en la que se manipularon varios ejemplos de textos que se podrían clasificar dentro del mismo género, como del esquema que sirvió de apoyo en la planificación y posterior escritura de la ficha de adopción. Esta orientación metodológica se asienta en un marco más amplio en el que la escritura se concibe como un proceso situado que alberga unas circunstancias concretas del intercambio comunicativo (Camps, 2003; Zayas, 2012). Resulta relevante el uso por parte del alumnado de recursos persuasivos que la SDGE no trata. Haber planificado una situación de aprendizaje en la que se elabora un texto para una situación comunicativa real o verosímil alienta a los aprendices a dotar al anuncio de rasgos de autenticidad, aun cuando la escritura se ha de realizar en una lengua que no se domina, el inglés. En efecto, coherentemente con lo anunciado por Guasch (2001), la dificultad de uso de la lengua adicional se neutraliza con conocimientos de índole metapragmático, metaprocedimental y metalingüístico que los alumnos han desarrollado a través de prácticas letradas en sus primeras lenguas.

3.3 Aprendizajes gramaticales

Los resultados del análisis de los productos finales, los cuestionarios y la entrevista ponen de relieve diferentes niveles de aprendizaje, por parte del alumnado, de los contenidos gramaticales que incorpora la SDGE.

3.3.1 Aprendizajes conceptuales

Las respuestas de los cuestionarios y de la entrevista revelan la adquisición de conocimientos gramaticales de tipo declarativo. Por lo que respecta al cuestionario, las preguntas referidas a la invariabilidad del género, número y posición del adjetivo en inglés contaron con un número elevado de aciertos (Figura 6).

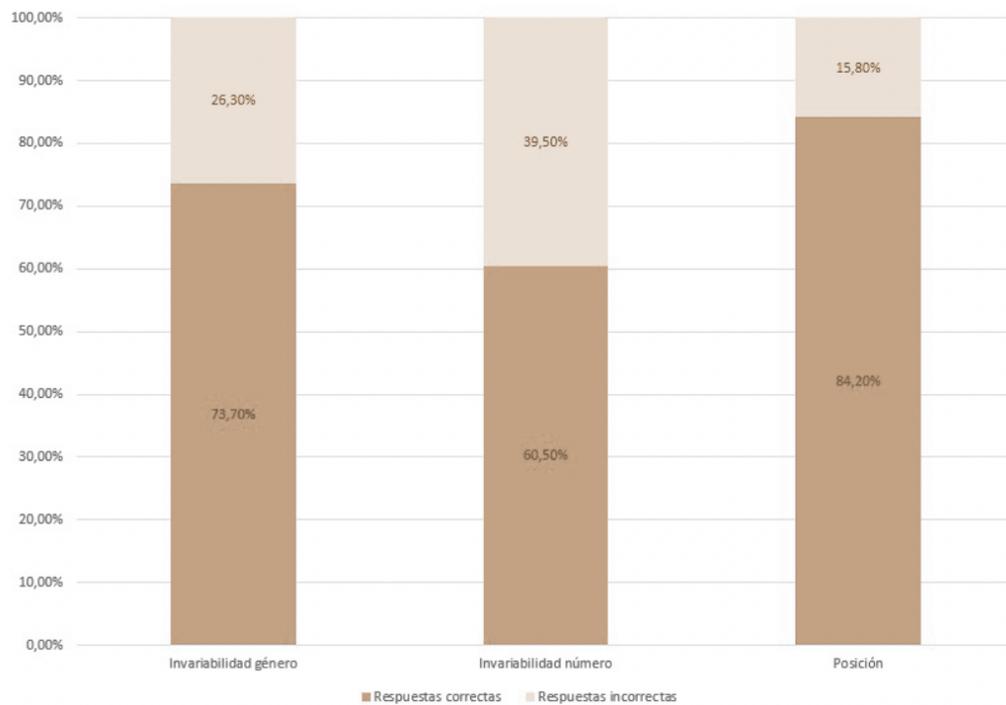


Figura 6. Respuestas referentes a la invariabilidad y a la posición del adjetivo.

Ante la pregunta de respuesta abierta que demandaba explicitar el orden de los adjetivos en inglés, tres alumnos (7,9 %) aludieron únicamente a la posición del adjetivo delante del nombre, mientras que 16 (42,1 %) recordaron el acrónimo OSASCOM como recurso para aplicar el orden de los adjetivos. De estos 16, solo uno fue capaz de relacionar cada letra con su significado.

Por otro lado, en la entrevista, ante la pregunta genérica sobre los contenidos aprendidos (*¿Qué habéis aprendido en la secuencia?*), los dos alumnos entrevistados respondieron: *el orden, el orden según los idiomas, dónde colocar el adjetivo, y si cambiaban en masculino, femenino, singular y plural.*



Además, el alumnado muestra un conocimiento sobre la función de los adjetivos, en concreto, el papel que tienen en la descripción. Esta idea se refleja en la entrevista, en la que la alumna define el adjetivo aludiendo a su función en el texto (por qué los adjetivos son importantes en las fichas de adopción redactadas). Estos conocimientos se construyen en relación con los procedimientos de uso del adjetivo en el texto escrito que están produciendo.

ALUMNA: *un adjectiu serveix per definir o per descriure un algú, o un objecte o un animal, i el text que hem fet consistia en [...] i els adjectius ens servien per fer els textos el millor possible.*

Ejemplo 2. Entrevista. Fragmento 2.

En este ejemplo, la alumna reflexiona sobre uno de los papeles semánticos del adjetivo (caracterizar) y sobre su uso en la descripción, situando así uno de los atributos esenciales del concepto (Barth, 2014). Vemos en ello un intento de definir la categoría gramatical, aunque no utilice metalenguaje cuando especifica que el adjetivo complementa al nombre. En su respuesta se observa una aproximación a una definición del adjetivo que remite a la idea de Camps y Fontich (2019) acerca de la construcción conceptual en la definición de categorías gramaticales y sistemas de análisis. Según esta idea, partiendo de las nociones del alumnado, elaboradas espontáneamente o por la intervención escolar, la SDGE proporciona nuevos atributos de los conceptos y permite contrastarlos, de modo que se va profundizando en ellos, hacia una construcción conceptual más próxima a la científica. La indagación sobre diversos atributos del concepto de adjetivo, mediante el uso reflexivo, permite evitar la fosilización de conceptos aprendidos por transmisión en el ámbito escolar.

Por último, cabe destacar la conciencia sobre los contenidos aprendidos en la secuencia. En el cuestionario se les pidió que identificaran los dos objetivos principales del proyecto, y la mayoría de las respuestas aunaban los fines lingüísticos y sociales. En cuanto a las que incluían menciones a la lengua (27 de 38 respuestas), el grueso de respuestas se centró en el uso de adjetivos (15), el hecho de trabajar con tres lenguas (8) y la tarea de describir (6), lo cual coincide con los propósitos básicos de la SDGE. Si bien el significado del adjetivo está presente en la mayor parte de las respuestas, son relevantes también las alusiones a su forma y posición, a pesar de que sus referencias son más aisladas y poco concretas (p.e. *adjetivos y orden de las frases, adjetivos y el orden como van las palabras, femenino y masculino o adjetivos y plural*).

3.3.2 Aprendizajes procedimentales

Los anuncios de adopción muestran que el alumnado ha asimilado la invariabilidad del género y el número de los adjetivos (*This is Molly. She's a small and young kitty. [...] Molly has very small ears and very cute paws*). En cuanto a la posición del adjetivo en relación con el nombre dentro del sintagma nominal, los usos suelen ser normativos (*He has long ears, a long tongue, big eyes and small but strong legs*), con excepciones (*This hamster has the nose very big*), lo que muestra distintas etapas del proceso en la construcción del conocimiento. Cabe añadir que en la mayoría de los textos (14 de 18), además de estos usos, los aprendices introducen un número elevado de oraciones copulativas en las que el adjetivo se sitúa en posición de atributo (*He is white and very cute*). En estas, el saber sobre la posición del adjetivo respecto del nombre no resulta relevante.

No resultó fácil encontrar datos sobre los usos del adjetivo cuando se combinan adjetivos de diferente tipo para complementar un mismo nombre, quizás porque a la dificultad de esta

tarea se une el hecho de que la plantilla de planificación y la rúbrica de revisión (que se usaba también como guion de reescritura) no incluían un ítem específico para llevar la reflexión a este aspecto. En 11 de los textos (61,1 %) el alumnado combinó adjetivos pertenecientes a la misma clase, mayoritariamente los de opinión (*sweet, beautiful, playful*), frente a 7 textos (38,9 %) en los que sí que se emplearon adjetivos de tipos distintos para describir a un mismo elemento. De estos 7 textos, solo en 3 se aprecia un uso correcto del orden de los adjetivos de distintas clases.

Estos resultados muestran que la dificultad que supone para el alumnado el aprendizaje de este contenido afecta tanto al plano conceptual como al procedimental. De hecho, cuando en la entrevista se pregunta a los dos alumnos qué era lo que les había resultado más complicado de aprender, ellos hicieron alusión a este aspecto:

ALUMNO: *El principi, aprenent tot l'ordre dels adjectius l'OSASCOM i tot... És l'ordre dels adjectius en anglès. Opinió, size, age, shape, color, origin, material.*

Ejemplo 3. Entrevista. Fragmento 3.

En conclusión, se puede afirmar que el diseño de la SDGE contribuye a sortear las dificultades del proceso de aprendizaje gramatical destacadas por Camps (2021). No obstante, la integración de conocimientos declarativos y procedimentales no resulta siempre sencilla cuando se trata de contenidos todavía exigentes para el alumnado.

3.4 La riqueza léxica

Los resultados relativos a la variedad y la riqueza léxica en el uso de los adjetivos por parte del alumnado también dan cuenta de los aprendizajes desarrollados en la SDGE. En los textos finales se registra un total de 85 adjetivos diferentes aparecidos 1651 veces.

La nube de palabras (Figura 7), elaborada mediante Atlas.ti, proporciona datos sobre la frecuencia de uso de los adjetivos en dichos textos y muestra una variedad y una riqueza poco habitual en este nivel educativo. Los de mayor frecuencia, en letra más grande, aluden a aspectos físicos (*black, long, brown, small*). Sin embargo, en el segundo anillo de la nube, encontramos un gran número de adjetivos que implican cierta emotividad (*friendly, playful, sweet, sad, adorable*), lo que indica que, con ellos, el alumnado intenta apelar a los sentimientos del posible receptor. Se trata, pues, de una *argumentación retórica* (Ducrot, 2004) (§2.2.1) al servicio del objetivo principal: que se adopte el animal presentado.

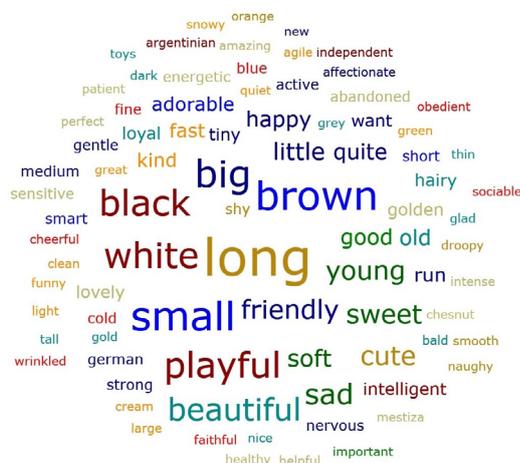


Figura 7. Nube de palabras: adjetivos de los 18 textos finales.

Los resultados obtenidos en los textos se manifiestan también en las respuestas a las preguntas del cuestionario que requerían la escritura de todos los adjetivos en inglés que se habían aprendido durante el proyecto para describir el físico y el carácter de los animales. En este caso encontramos 44 adjetivos para describir físicamente, entre los que destacan aquellos que hacen referencia a la valoración (13) y al tamaño (12); y 26 adjetivos para describir el carácter. Estos datos sugieren que la escritura facilita también el aprendizaje del léxico, dado que se crea una situación de uso en la que este aprendizaje se hace necesario porque está al servicio de la finalidad discursiva (Camps, 2003; Zayas, 2012).

3.5 Objetivos comunicativos

En los anuncios escritos como tarea final de la SDGE, se observa el compromiso del alumnado con los objetivos discursivos del texto que escribe. Esto se concreta en la utilización de diversos recursos persuasivos a los que recurre para que el texto cumpla la función que se requiere: convencer sobre la adopción.

Tal como hemos expuesto en §3.1, doce parejas usaron una oración exhortativa final que buscaba interpelar al lector (*They are waiting for you!*). Al recurso de apelación se añaden dos más: la personificación, en 7 de los 12 anuncios, en los que utilizaban al propio animal como emisor de la frase (*Please adopt me, I'm sad o I need you*), y el uso de preguntas retóricas, en un caso (*Do you want to help me?*). Pese a que estos recursos no forman parte de los contenidos de la SDGE, y por tanto no se habían trabajado, el alumnado entiende que el texto que se ha de producir pertenece al género del anuncio y por su experiencia lo sitúa en el ámbito de la publicidad, por lo que, con la pretensión de conmovir, utiliza principalmente recursos lingüísticos propios de la comunicación publicitaria, siguiendo el modelo de la publicidad. Estas decisiones podrían revelar la actividad reflexiva de los aprendices en las dimensiones metapragmática y metalingüística (Guasch, 2004), en la base de las cuales se halla la competencia subyacente común (Cummins, 2019).

Los recursos mencionados se unen al uso de un elevado número de adjetivos que denotan afectividad (§3.3), y todos ellos vienen a ejemplificar cómo la argumentación dirigida a las emociones –que Ducrot (2004) llama *argumentación retórica*, §2.2.1–, se sitúa por encima de la argumentación lógica –denominada por este mismo autor *argumentación lingüística*. No obstante, en los anuncios, el uso de la argumentación lingüística también resulta significativo. Entre las razones lógicas que los aprendices aportan podemos destacar las alusiones a los beneficios que ofrece el animal en adopción (*Buddy will give you love and company*) o la facilidad en cuanto a los cuidados que necesita (*He can live in the city or in the countryside*).

El interés en la consecución del objetivo comunicativo, observado en las producciones del alumnado, se refuerza con las respuestas al cuestionario. Cuando se les solicitó nombrar los dos objetivos principales del proyecto, las respuestas se repartieron entre fines relacionados con la dimensión lingüística y con el reto social de la secuencia. 21 de las 38 respuestas incluyen la problemática de la compra irresponsable de animales y su abandono (*Aprender adjetivos y ayudar a los animales abandonados; Aprender más adjetivos y verbos para hacer una descripción con ellos, y que si quieres tener un perro, es mejor adoptar antes que comprar*). Esto se refleja también en la entrevista, donde la competencia ciudadana está presente en las diferentes reflexiones relacionadas con el abandono y la adopción de mascotas.

ALUMNO: *Perquè ho trobo bé, hi ha molts gossos que necessiten ajuda.*

ALUMNA: *Aquest projecte es basa en aprendre a treballar en tres idiomes, català, castellà i anglès, i també en que no hem de comprar si podem adoptar.*

Ejemplo 4. Entrevista. Fragmento 4.

Para conocer también si se había desarrollado la percepción acerca de la relación del uso lingüístico y la solución del problema social, el cuestionario incluía una pregunta abierta en la que el alumnado autoevaluaba su texto en relación con la finalidad de los anuncios: *¿Crees que con la descripción que habéis hecho de vuestro animal abandonado conseguiréis encontrar una familia de adopción? ¿Crees que se podría mejorar vuestra ficha?* A pesar de que la mayoría (26) creía que su texto cumpliría con su función, 28 alumnos subrayaron los factores que podrían contribuir a la mejora de sus anuncios, entre los que destacaron un mayor uso de adjetivos o una ampliación de la descripción. Es precisamente esta alusión al papel de los adjetivos lo que pone de relieve la vinculación que establece el alumnado entre el conocimiento gramatical y los fines discursivos. Se evidencia la idoneidad de una planificación didáctica que imbrique lengua y uso (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2021), de manera que el conocimiento gramatical sistematizado permita desarrollar la competencia comunicativa (Ellis, 2016; Fontich, 2021; Reig et al., 2023a). Esto también se refleja en la entrevista, donde se manifiesta una conciencia de que la elección de los distintos adjetivos puede resultar determinante a la hora de influir en el receptor del anuncio:

ALUMNO: *Sí, perquè si en fiquéssim pocs la gent ho llegiria i diria: "doncs no sé quin color és ni si és gran o petit". I com n'hem practicat molt vam poder explicar si és gran, petit, blanc, negre, mmm, moltes coses sobre ell, i això fa que el cartell sigui més interessant per les persones que el llegeixen.*

ALUMNA: *Tinguin més ganes d'adoptar!*

Ejemplo 5. Entrevista. Fragmento 5.

Conclusiones

El análisis de los resultados y su discusión muestran, en primer lugar, la capacidad del alumnado de Primaria para componer en inglés un producto final de escritura de una calidad remarcable. Se ha podido observar cómo, partiendo del reto de responder a un problema social, los alumnos y alumnas encaran un proyecto de escritura situada y desarrollan aprendizajes relacionados con el uso de la lengua inglesa en los niveles morfológico, léxico, sintáctico, textual y discursivo. Este hecho pone de relevancia el interés que adquiere la enseñanza de lenguas, primeras y adicionales, planteada en la SDGE *Adopt, don't shop!* mediante la observación e indagación sobre el uso lingüístico con los géneros discursivos.

En segundo lugar, la perspectiva sociocultural de la escritura y el planteamiento del aprendizaje de la composición escrita desde los géneros discursivos permite crear un contexto propicio para el desarrollo de los aprendizajes previstos. La escritura de un texto de un género determinado (el anuncio, en este caso) para una situación comunicativa concreta, facilita que el alumnado se sitúe en un ámbito de uso y que relacione e integre aprendizajes de orden lingüístico, textual y pragmático. La dificultad que implica el uso escrito del inglés se contrarresta con conocimientos y estrategias metalingüísticas, metapragmáticas y metaprocedimentales (Guasch, 2004) que surgen en el marco de la situación de aprendizaje y de la lengua en uso.



Así, el anclaje de un producto final auténtico (el anuncio de adopción) en el ámbito de uso de la publicidad fomenta que el alumnado transfiera al inglés recursos de la comunicación publicitaria y estrategias propias de la persuasión que conoce especialmente a través del catalán y del español. El marco temático de la SDGE (la adopción de mascotas) y su orientación metodológica permiten la transferencia del conocimiento implícito a una nueva situación de uso a la lengua meta, el inglés, lo que da sentido a los aprendizajes. Dicho de otro modo, las lenguas que se conocen y las experiencias de alfabetización vividas, así como un acompañamiento adecuado, facilitan el aprendizaje reflexivo y consciente de nuevas lenguas y posibilitan actuar mediante ellas en nuevas situaciones de comunicación.

Con todo ello, en tercer lugar, se desarrolla un conocimiento más profundo sobre las nociones gramaticales (el adjetivo, en este caso), ya que se establecen las diferencias morfológicas entre las lenguas y se observan las distintas normas en la posición y orden del adjetivo. El tratamiento didáctico que se ha realizado permite el desarrollo conceptual, de modo que, junto a un conocimiento declarativo incipiente, sin uso de metalenguaje en la mayoría de los casos, se demuestra un conocimiento procedimental cuando se resuelven con éxito los usos del adjetivo en situaciones nuevas tras el análisis y la indagación. Así se superan determinados obstáculos que se señalan en la investigación didáctica (Camps, 2021) sobre la dificultad de relacionar las definiciones teóricas de los conceptos con su uso práctico. En este sentido, el alumnado es capaz de valorar la funcionalidad de su texto interrelacionando las dimensiones de la gramática, el texto y el discurso, es decir, teniendo en cuenta el uso del adjetivo en la descripción en relación con la capacidad del texto para persuadir.

En definitiva, podemos concluir que la SDGE "Adopt, don't shop!" constituye una aportación relevante e innovadora al aprendizaje de la escritura en lenguas adicionales y contribuye a la investigación sobre la gramática escolar, ya que relaciona el saber gramatical y su uso, vinculando el conocimiento sintáctico con el semántico y el pragmático desde un punto de vista interlingüístico.

Referencias

- Aarts, B. (2011). *Oxford modern English grammar*. Oxford University Press.
- Abad Beltrán, V. (2022). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración por la tarde yo practicar deportes? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 22, 127-149. <https://doi.org/m9h8>
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Springer.
- Amossy, R. (2009). Argumentation in discourse: A socio-discursive approach to arguments. *Informal Logic*, 29(3), 252-267.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barth, B. M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (3.^a ed.). Éditions Retz.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). The Guildford Press.
- Bazerman, C. y Russell, D. (2020). *Landmark essays on writing across the curriculum: Volume 6*. Routledge.



- Beard, R., Myhill, D., Riley, J. y Nystrand, M. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of writing development*. SAGE Publications Ltd.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Camps, A. (Ed.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2021). Aprender gramática. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 171-182). Universidad Nacional de San Juan.
<https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Camps, A. (2024). Escribir y aprender a escribir. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 103, 34-41.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). La terminología gramatical a l'ensenyament. En J. Feliu y M. Trias (Cur.), *Gramàtica, esport i terminologia* (pp. 77-90). Institut d'Estudis Catalans.
<https://doi.org/ntgp>
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2021). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 155-169). Universidad Nacional de San Juan.
<https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Camps, A. y Zayas, F. (Eds.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Costa, A. L., Sebastião, I. y Camps, A. (2018). Una educación lingüística para formar ciudadanos críticos. *Didacticae*, 3, 5-15. <https://doi.org/nc8g>
- Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Sustainable Multilingualism*, 15, 1-26. <https://doi.org/h2nn>
- Ducrot, O. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. En M. Doury y S. Moirand, *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation* (pp. 17-34). Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.748>
- Durán, C. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *ReGroc*, 3(1), 113-135. <https://doi.org/nc8h>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), 567-89. <https://doi.org/nc8j>
- Fontich, X. y García-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to the special issue Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39. <https://doi.org/nc8k>
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2004). Escribir en una segunda lengua: un doble reto. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 76-88.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- García-Pastor, M. 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/m9jc>
- Institut d'Estudis Catalans (IEC). (2019). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. IEC.
<https://geieec.iec.cat/inici>



- Lemus, R., Reig, A. y Santacruz, L. (2023). La competencia plurilingüe en el aula. Un tratamiento de los saberes basado en los nodos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 100, 21-26.
- Llamazares Prieto, T. y 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/m9jd>
- Marcotte, S., Beaumanoir-Secq, M. y Reig, A. (2020). Current research on grammar teaching: What is the use of teaching grammar? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e966. <https://doi.org/nc8m>
- Martí-Climent, A. y 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/m9jf>
- Pasquarella, A. (2019). Instruction for English Learners. En S. Graham, C. A. MacArthur y M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 385-405). The Guildford Press.
- 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/m9jg>
- RAE-ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Reig, A. (2020a). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e857. <https://doi.org/nc8n>
- Reig, A. (2020b). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae*, 8, 40-58. <https://doi.org/jwd5>
- Reig, A., Sempere, J.V. y Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental. En B. Camblor Pandiella, A. B. Parrales Rodríguez y R. Avello Rodríguez (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 105-122). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/nuevas-tendencias-en-investigacion-e-innovacion-en-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura/>
- Reig, A., Sempere, J.V. y Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 98, 62-70.
- Ribas, T. y Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Culture and Education*, 25(4), 441-452.
- 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/mksj>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/m89h>
- Ruiz-Bikandi, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Santolària Òrrios, A., Soler Pardo, B. y 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/m9jj>



- Sempere, J. V., Reig, A. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Nom o verb? La reflexió 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>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.
- Tocalli-Beller, A. y M. Swain (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning that it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 5-28.
- Torralba, G., Reig, A. y Sempere, J. V. (2022). *Adopt, don't shop!*. 6.º curso. Sites EGRAMINT. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/adopt-dont-shop>
- Torralba, G., Reig, A. y Sempere, J. V. (2024). Desarrollo de la competencia plurilingüe a partir de la reflexión sobre el adjetivo en distintas lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 104, 24-31.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.